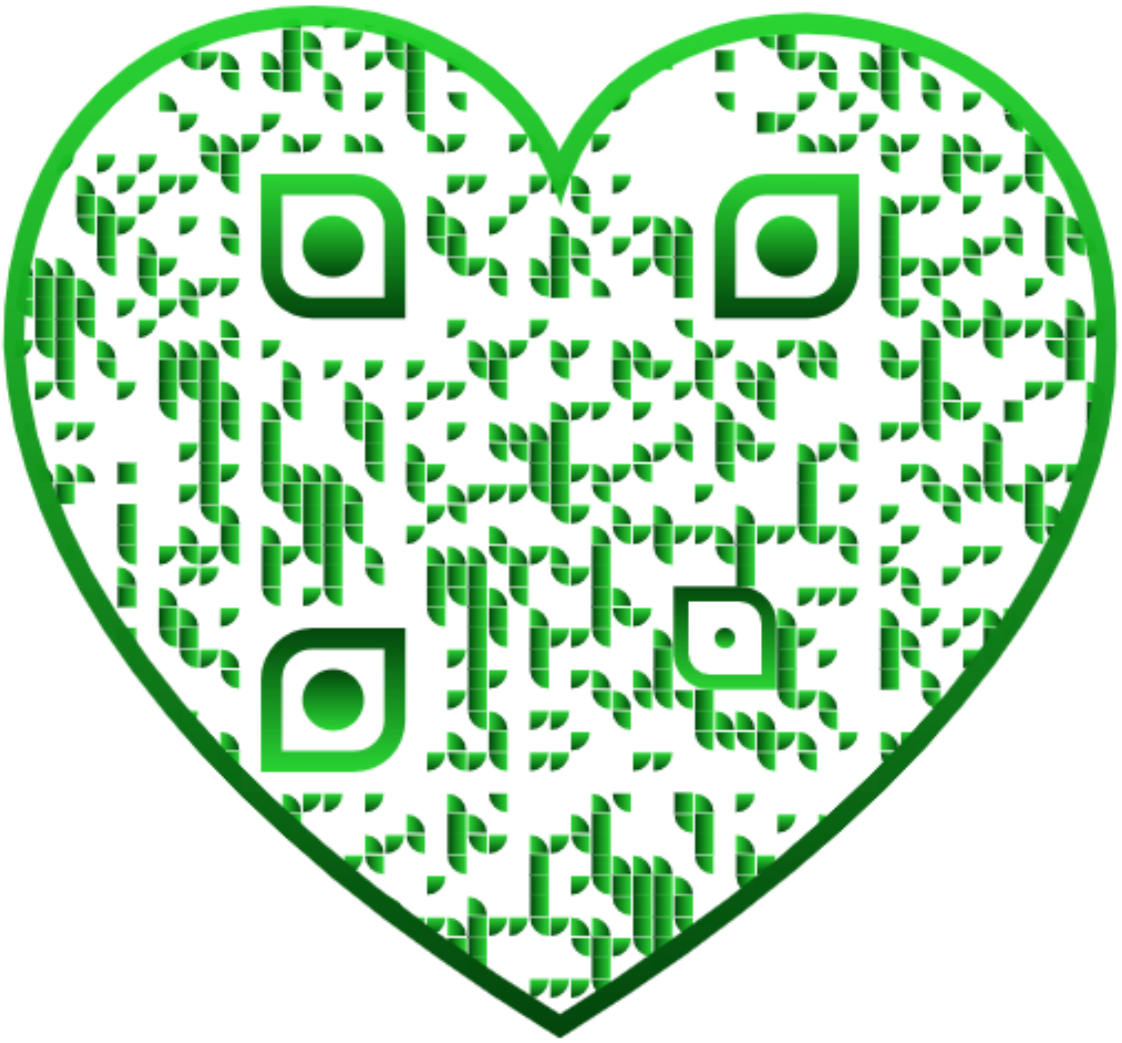
THIERRY PARDO

Préface d'André Stern

UNE ÉDUCATION SANS ÉCOLE

écosociété



UNE ÉDUCATION SANS ÉCOLE

Thierry Pardo

UNE ÉDUCATION SANS ÉCOLE

LES ÉDITIONS écosociété MONTRÉAL

Coordination éditoriale : Barbara Caretta-Debays
Maquette de la couverture : Pointbarre
Illustration de la couverture : Stéphane Poirier
Typographie et mise en pages : Yolande Martel

© Les Éditions Écosociété, 2014

Dépôt légal : 3e trimestre 2014

ISBN PAPIER 978-2-89719-159-7
ISBN PDF 978-2-89719-160-3
ISBN ePUB 978-2-89719-161-0

Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec et Bibliothèque et Archives Canada

Pardo, Thierry, 1970-

Une éducation sans école

Comprend des références bibliographiques.

ISBN 978-2-89719-159-7

1. Éducation non-formelle. 2. Éducation – Participation des parents.
3. École à la maison. I. Titre.

LC45.3.P37 2014 371.04 C2014-941505-2

Nous remercions le Conseil des Arts du Canada de l'aide accordée à notre programme de publication. Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise du Fonds du livre du Canada pour nos activités d'édition. Nous remercions le gouvernement du Québec de son soutien par l'entremise du Programme de crédits d'impôt pour l'édition de livres (gestion SODEC), et la SODEC pour son soutien financier.
Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise du Programme national de traduction pour l'édition du livre pour nos activités de traduction.

Table des matières

PRÉFACE
Un nouveau regard sur l'enfant 11
André Stern

AVANT-PROPOS
Lettre à Ivan Illich 14

INTRODUCTION
L'appel du large 16

CHAPITRE PREMIER
L'invention de l'école 20

CHAPITRE 2
Pour en finir avec l'évidence scolaire 26
La réification: genèse d'une notion 27
Marx et Lukàcs 27
Berger et Luckmann 28
Les différentes étapes d'une éducation réifiée 30
La rationalisation de la « force d'apprendre » 31
La sédimentation de l'idée scolaire 34
L'école et ses « bien-faits » ou l'enfance de la discipline 36
Les dimensions de l'oppression 38
L'oppression écologique ou l'insuffisance de nature 43

L'espace et le temps : une anatomie de la salle de classe 44
Contrôler l'espace 45
Contrôler le temps et l'activité 46
La salle de classe au regard de la convivialité 49
Le trouble du déficit-nature 52
« À court de re-création ? » 54
L'abandon scolaire, effet de l'oppression ? 56

CHAPITRE 3
Oser les voies de la piraterie éducative 61

La piraterie : un souffle libertaire ? 62
La proposition d'éducation pirate 64
Les nouvelles radicalités 70
Les limites de la « pensée pirate » 72

CHAPITRE 4
La quête des fondamentaux éducatifs 74

Définir les fondamentaux 78
Quatre auteurs en quête de fondamentaux 79
Le libertaire, l'enseignant, le philosophe et le naturaliste 80
Sébastien Faure, le libertaire 81
Célestin Freinet, l'enseignant 82
Edgar Morin, le philosophe 85
David Sobel, le chercheur naturaliste 87
Une synthèse des fondamentaux éducatifs 90

CHAPITRE 5
Les éducations alternatives 93

La carte des Caraïbes éducatives 96
Un regard ethnopédagogique : les îles 97
La langue 101
Le conte 103
La solitude 104
Le groupe 105
Le geste 106
Un certain patrimoine 107

La perspective d'une éco-éducation : les bastions pirates 108
L'Éducation nouvelle et les autres mouvements d'éducation alternative 108
Les mots pour le dire 118
Une réalité éducative 121
Quel contexte pour l'éducation ? 122
Vers une éco-éducation 124
Les apports de l'éco-éducation 127
La pédagogie de projet 127
L'utilisation des infrastructures éducatives non formelles 129
Mise à profit de la découverte nature 130
L'insertion dans un réseau social 132
La pédagogie de l'ailleurs : la mer 135
La temporalité en voyage 139
L'espace du voyage 139
Le voyage comme altérité 140
La philosophie du voyage 140
L'expérience du voyage 140
L'approche pédagogique offerte par le voyage 142
Les stratégies possibles en voyage autonomade 144

CHAPITRE 6
Propositions de fondamentaux pour une éducation sans école 145
L'environnement 146
L'espace et les lieux de la signification 147
Prendre le temps, donner le temps 147
L'auto-initiation du processus d'observation-imitation 148
L'exploration personnelle 150
Une pédagogie de la bienveillance 151
Apprendre à connaître : le rapport à la connaissance 152
Éloge de l'indiscipline 154
Vers l'indiscipline 155

CONCLUSION
Pour en finir avec les incantations et ouvrir le dialogue . . . 159

Bibliographie 163

PRÉFACE

Un nouveau regard sur l'enfant

EN ÉDUCATION, l'air frais nous vient de la science, de l'observation des incroyables dispositions spontanées de l'enfant et de l'attitude respectueuse qui, immanquablement, en résulte. Une terre nouvelle se profile à l'horizon.

L'immense travail de Thierry Pardo, dont le livre que vous tenez entre les mains est la plus récente efflorescence, fournit les outils nécessaires à la culture – j'aimerais dire la *permaculture* – de cette contrée inconnue et familière. Ancré à la fois dans l'universitaire et le vivant, loin de les considérer comme antinomiques, il leur donne les moyens de communiquer sur un pied d'égalité. C'est pour nous tous, enfants, parents, éducateurs, scientifiques et universitaires, l'occasion de cesser de tenter d'optimiser l'ancien et de commencer à inventer le nouveau.

On a cru beaucoup de choses dont on revient dorénavant. Il n'y a pas de mal à cela. Il est heureux de constater que l'humain évolue au fil de ses connaissances. Trop souvent, la nature a été remise en question.

On a cru que le cerveau et ses fonctionnements étaient programmés génétiquement. Qu'on naissait bête, intelligent, lent, rapide… Or, la neurobiologie moderne a démontré que le cerveau se développe là où nous l'utilisons avec enthousiasme ! Décortiqué dorénavant par les scientifiques, le processus est aussi simple que limpide : l'enthousiasme agit comme un engrais. Il

nous donne des ailes, nous libère des obstacles. En observant les petits enfants, on constate qu'ils éprouvent une poussée d'enthousiasme toutes les trois minutes. Chez l'adulte, une telle poussée ne se vit en moyenne que deux à trois fois par an… Pourquoi personne ne s'est demandé ce qu'il adviendrait d'un enfant qu'on laisserait toute sa vie dans son état d'enthousiasme natif ?

On a cru que le jeu était une activité secondaire, on l'a dévalué au titre de passe-temps, cantonné aux moments de loisir. On sait dorénavant qu'il s'agit du plus surprenant, du plus efficace, du plus adapté et du plus heureux des dispositifs de développement cérébral – et, donc, d'apprentissage – jamais inventés ! Que fait l'enfant dès qu'on le laisse tranquille ? Il joue. Et si on ne l'interrompait jamais, il jouerait toujours. Pourquoi personne ne s'est-il demandé ce qu'il adviendrait d'un enfant qu'on laisserait jouer toute sa vie ?

Il nous faut ressentir certaines choses pour les comprendre. Suivez-moi dans l'esprit d'un enfant. Pour lui, jouer et apprendre sont de parfaits synonymes, une entité indivisible à laquelle il se consacre depuis les premiers instants. Ressentez ce qu'il se passe si une personne de référence primaire lui demande soudain d'arrêter de jouer pour se mettre à apprendre… l'enfant reçoit cela comme une injonction contradictoire – comme si je vous demandais de respirer sans prendre d'air ! Vous me regarderiez de travers et penseriez, avec raison, que je demande une absurdité. Mais l'enfant ne se permet pas cela, l'enfant ne remet pas en cause l'adulte, il pense que c'est lui, l'enfant, qui a un problème. Et lorsque l'enfant ressent qu'il a un problème, cela active dans son cerveau les mêmes réseaux neuronaux que lors d'une intense douleur physique.

Un arbre, avant d'avoir des branches et des fruits, enfonce ses racines profondément dans la terre. Il en va de même pour l'enfant. Les racines de l'enfant, c'est son attachement à ses personnes de référence primaires. Ce lien est fait de respect, de confiance et de cette notion si simple et tellement galvaudée : l'amour. Si ces composantes sont présentes, la guerre peut avoir lieu autour de lui – comme c'était le cas pour mon père – sans que cela ne l'empêche de se développer harmonieusement. Car il est dans la nature de l'enfant de se développer.

C'est donc une affaire de confiance. Rétablir celle des parents, préserver celle des enfants. Apprendre, comme grandir, est une disposition spontanée, mise en œuvre bien avant la naissance. Tout comme l'enthousiasme, la curiosité et cette incroyable capacité à jouer. Nous les possédons en venant au monde. Ce que chacun possède, sans distinction de couleur ou de génération, est tout l'inverse d'un privilège. L'observation nous le montre depuis toujours; la science, désormais, nous le prouve. Cela initie un nouveau regard sur l'enfant. Une nouvelle attitude. Un autre possible.

ANDRÉ STERN

musicien, compositeur, luthier, conférencier, journaliste et auteur de *...Et je ne suis jamais allé à l'école. Histoire d'une enfance heureuse*[1]

avril 2014

1. André Stern, *...Et je ne suis jamais allé à l'école. Histoire d'une enfance heureuse*, Arles, Actes Sud, 2011.

Avant-propos

Lettre à Ivan Illich

Cher monsieur Illich,

Je me permets de vous adresser cette lettre, qui saura vous rejoindre, je l'espère, quel que soit le paradis dans lequel vous vous trouvez désormais. Je voulais modestement vous témoigner, bien sûr, ma gratitude pour les nombreux écrits que vous nous avez légués, mais aussi vous informer, si cela a encore quelque importance là où vous êtes, que j'ai tenté, sans prétendre l'avoir réussi totalement, de répondre à votre appel lancé dans *Libérer l'avenir* :

> Je lance un appel pour que se développe une recherche qui vise à remplacer les produits dominant le marché [...], les écoles et les programmes impératifs interdisant de s'instruire à ceux qui n'ont pas suivi le bon chemin, qui ne se sont pas enfermés assez longtemps dans les salles de classe, qui ne veulent pas payer le prix du savoir en se soumettant à la surveillance, à la sélection, aux diplômes et à l'endoctrinement[1].

Sans doute ma réponse, issue de recherches formelles et universitaires, porte en elle les gènes des travers contre lesquels vous tentiez de nous mettre en garde. Sans doute son incomplétude et son manque de prise en compte de la complexité en limitent le

1. Ivan Illich, *Œuvres complètes*, Paris, Fayard, vol. 1, 2004 [1971], p. 186-187.

propos. Cependant, à ma connaissance, il n'existe pas dans la francophonie, et peut-être ailleurs, de proposition répondant précisément à votre appel de 1971. Cet ouvrage n'est qu'une modeste réponse qui ne sera pas, je le crains, à la hauteur de l'enjeu ni peut-être de vos attentes. Toutefois, si vous y trouviez l'occasion d'une satisfaction quelconque, je n'aurai sans doute pas tout à fait perdu mon temps ni celui de mes lecteurs.

Introduction

L'appel du large

> *Ce qu'il faut faire, c'est l'accomplissement, simple, tranquille, vrai de ce que l'on considère comme bien et obligatoire, tout à fait indépendamment du gouvernement, indépendamment de ce qui lui plaît ou non. Ou en d'autres termes : c'est la défense de ses droits non comme membre du Comité, comme conseiller municipal, comme marchand ou comme membre du Parlement, mais la défense de ses droits d'homme libre et raisonnable ; et leur défense non par les compromis, mais sans aucun compromis, comme peut être défendue la dignité de l'homme.*
>
> – Léon Tolstoï

> *On peut donc lire la révolte pirate comme on lit toute révolte afin de dessiner cette barrière mystérieuse qui court à travers toute l'histoire et dans le déduit de chaque conscience, entre l'acceptation et le refus.*
>
> – Gilles Lapouge[1]

Si vous avez vécu les premières années de votre scolarité dans un village de montagnes avec un professeur attachant, rompu aux méthodes actives de l'École nouvelle, si vous étiez dans une classe multi-niveaux de huit élèves et que les parents venaient apporter chaque semaine une part de leur expertise sur la tonte

1. Gilles Lapouge, *Les Pirates, forbans, flibustiers et autres gueux des mers*, Paris, Payot, 1987, p. 120.

des moutons ou sur l'art de fabriquer du pain, si votre enseignant vous a fait voyager, s'il a peuplé l'espace de la classe de poissons ou de plantes et entretenu un jardin potager dans la cour de l'école, si vous avez ressenti durant les périodes de classe un attachement au groupe en raison d'une ambiance chaleureuse et fraternelle dans le respect de chacun, alors les propos qui suivent vous paraîtront injustes, étranges et peut-être même gratuits.

Mais si, comme moi, vous avez grandi dans le tumulte des villes, les cours bétonnées, les classes disciplinées et soumises à l'autorité institutionnelle et si, comme moi, vous n'avez jamais profité d'un séjour en classe verte, d'un voyage scolaire à l'étranger, si vous étiez repéré comme le cancre ou le fainéant, si vous avez tremblé devant le regard inquisiteur de votre professeur de latin qui parvenait par sa seule présence à vous faire oublier votre leçon de la veille, si autant les professeurs que les élèves vous faisaient sentir que vous n'étiez pas de leur classe sociale, si c'est à coups de poing que vous avez dû vous tailler une place dans la cour de récréation, alors vous accueillerez peut-être ce qui suit de façon plus compréhensive.

Comment, dans ma situation, ne pas avoir eu envie de suivre les voies de la piraterie, de quitter la terre ferme et les routes promises par une réussite scolaire inaccessible, de prendre le large ? Attiré par la liberté et en réaction à un destin jugé trop étroit, je me suis tourné vers des espaces « de piraterie éducative » qui semblaient avoir davantage de souffle et que j'envisageais délibérément comme portes de sortie à la société éducative formelle. Progressivement, cet état de marginalité est devenu une posture épistémo-politique de recherche radicalement critique dont j'aimerais présenter aujourd'hui une synthèse réflexive.

Ce livre adopte l'allégorie de la piraterie, cette sorte de « miroir déformant » qu'on utilise comme révélateur d'éléments de réalité. Elle sert ici à scénariser mon propos, bien sûr, mais aussi et surtout comme « levier de déplacement paradigmatique[2] ». Beaucoup ne retiennent de la piraterie que son aspect effrayant et, certes, la sauvagerie ne fut pas absente de cette épopée. Mais les gestes de barbarie appartiennent au barbare dans sa

2. Sophie Grossmann, « Tissage de pagnes : construction identitaire et transcolonialité », *Revue internationale de psychologie*, n° 9, 2003, p. 56.

dimension d'« étranger » et c'est pourquoi son incursion dans la société connue et contrôlée paraît radicale. Or, c'est précisément dans sa radicalité que l'aventure pirate est maîtresse, réussissant à allier l'imagination et la révolte, l'utopie et l'aventure.

Certains percevront cela comme une utopie romantique ou comme un reste de colère mal dirigée. Je vois déjà les sourires en coin. Effectivement, le temps de l'utopie et celui de la colère ont bien eu une place dans mon parcours ; il en reste encore quelques traces.

> Quelques esprits austères, fâchés sans doute avec leur part d'enfance, prétendraient à toute force séparer du « mythe », évidemment trompeur, le « réel » forcément plus banal, et certes leur travail n'est pas inutile de nous rappeler à la patience de ce qu'ils appellent, non sans quelque naïveté parfois, les « faits », mais leur manquera toujours l'essentiel : de comprendre ce qui en un temps souleva, et qui ne fût pas seulement l'appât du gain facile, tant de gueux, forbans et pauvres hères, jusqu'à leur faire escalader le ciel – bref de pouvoir répondre à cette simple question de ce que purent bien avoir ce temps et ce lieu pour que le mythe y prenne corps. [...] Et nous pressentons bien que notre fascination vient de ce qu'en cette aventure se joue quelque chose qui la dépasse infiniment, et vaut pour l'humanité entière, révèle en chacun des puissances refoulées – qu'en eux, et dans les élans qui les portaient sur les mers caraïbes, dans leurs crimes comme dans leurs rêves et surtout dans ce qui les lie les uns aux autres, nous nous reconnaissons[3].

Je l'admets, les dimensions de rêve et de révolte véhiculées par la piraterie ne sont pas absentes de cet ouvrage. Elles sont une façon de montrer que d'autres mondes (éducatifs) sont possibles. Au-delà des écoles policées, des murs de la ville et de la tranquillité des ports existent des ailleurs pédagogiques, des espaces de liberté éducative, des îles mystérieuses aux trésors éducatifs dont il reste encore sans doute à dessiner les cartes, des criques inexplorées où jeter l'« encre ». Quel pédagogue n'a pas rêvé de partir à l'aventure éducative, en laissant de côté les reconnaissances et les titres, et de simplement prendre la mer et d'assumer sa dissidence ? Alors, en écrivant sur une éducation qui donne congé aux écoles, même alternatives, je cherche à forger une légitimité iné-

3. Michel Le Bris, *D'or, de rêve et de sang. L'épopée de la flibuste 1494-1588*, Paris, Hachette, 2001, p. 10.

dite aux diverses expériences éducatives non institutionnelles que j'ai pu glaner ici et là : dans les sociétés traditionnelles, chez les parents des sociétés industrialisées ayant fait le choix de « l'éducation à domicile » et chez ceux qui éduquent délibérément leurs enfants en voyage. Il manquait, me semble-t-il, une recherche qui en fasse la synthèse et qui en restitue le sens et la profondeur.

Certaines personnes, naviguant traditionnellement sur des bateaux patentés, trouveront peut-être que cette approche est houleuse, voire dangereuse, et que cette recherche constitue l'abordage d'un pédagogue embusqué surgi d'un au-delà des habitudes de recherche, des règles de la société éducative, du sens de l'histoire, bref un acte de piraterie. Ce livre ne saura plaire à tout le monde, mais il n'a pas pour vocation le consensus. En écrivant ces lignes, je formule modestement le rêve de toucher la part d'ombre qui habite secrètement les acteurs de l'éducation institutionnelle, que les propos traçant les contours de cette dissidence fassent vibrer en eux l'appel du large, les rappelant à leur rêve de changer le monde et que, dans mes mots, ils y trouvent peut-être quelque chose d'eux-mêmes.

Chapitre premier

L'invention de l'école

L'esprit humain a réagi aux accidents de l'histoire en créant des institutions qui nous manipulent. Aujourd'hui on comprend mieux l'esprit humain, ce qui devrait aider l'homme à se protéger contre ces institutions. Mais encore faut-il profiter de ces nouvelles connaissances pour changer le contenu de l'enseignement scolaire.

– David Premack[1]

C'est l'existence, dans notre comportement personnel et dans nos propres institutions, de conditions qui ont permis dans les pays étrangers, la victoire de l'autorité extérieure, de la discipline, de l'uniformité, de la dépendance envers le chef. Par conséquent, le champ de bataille est aussi ici, en nous-mêmes et dans nos institutions.

– John Dewey

Depuis que l'humanité a conscience d'elle-même et des enjeux liés à ses moyens de subsistance, elle a cherché à transmettre aux plus jeunes l'expérience et les connaissances qu'elle jugeait utiles. Dans l'histoire des peuples, on trouve un grand nombre d'actes individuels et collectifs permettant à une culture de se survivre à elle-même. Les rituels de passage, les

1. David Premack, « Il faut changer les bases de l'enseignement », entretien par M.-L. Théodule, *Les dossiers de la recherche*, n° 34, février 2009, p. 69.

cérémonies et les traditions, mais aussi la participation aux travaux de la vie quotidienne constituent l'expérience éducative la plus répandue de cette histoire.

Au détour du XX^e siècle, se sont cristallisés des concepts tels que « l'enfance », « l'enseignement » et, plus récemment encore, celui de « la professionnalisation de l'acte éducatif ». Ce dernier a réussi en moins d'un siècle à occuper une place de quasi-monopole dans la prise en charge de l'éducation et de la vie avant le travail.

Le jeune humain, qui participait autrefois aux travaux de la vie courante tout en occupant le bas de l'échelle sociale (comme le montrent les termes fantassin, infanterie, garçon de café…), entrait désormais dans le giron des professionnels de l'éducation et se voyait ainsi protégé des abus potentiels de l'autorité parentale, patronale ou autre. On peut remarquer que durant cette même période, ce ne sont pas seulement les enfants qui ont fait l'objet de « l'attention » des professionnels, mais tous ceux que l'on jugeait improductifs : malades, vieillards, fous, handicapés et criminels ont été confiés à ceux qui ont reçu l'autorisation de diagnostiquer la « maladie » et d'y apporter le remède. Au fil de ces décennies, de véritables corporations professionnelles se sont mises en place, revendiquant le contrôle et parfois l'exclusivité de l'exercice de leur science. L'éducation n'a pas échappé à ce phénomène.

Pourtant, il n'existe pas de façon « neutre » ou « normale » d'éduquer les enfants. Chaque décision, chaque acte, chaque objectif découle d'une intention ou d'une conception qui s'inscrit elle-même dans un paradigme identifiable. Déjà, en 1906, François Guex exprimait cette idée dans son *Histoire de l'instruction et de l'éducation* : « Tout système d'éducation correspond à un idéal social quelconque et, partout, la pédagogie a été et sera ce qu'a été et ce que sera la conception du monde, de l'homme et de sa destinée[2]. » Or, le temps de l'institutionnalisation de l'éducation correspond, pour la plupart des pays nord-occidentaux, à celui de la course ambitieuse, via l'industrialisation, pour la constitution et le maintien d'empires coloniaux, qui sont les prémisses au

2. François Guex, *Histoire de l'instruction et de l'éducation*, Lausanne, Payot, 1906, p. 19.

capitalisme généralisé que nous connaissons aujourd'hui. À cette époque, plusieurs États étaient d'ailleurs eux-mêmes en voie de constitution – Italie, 1861; Canada, 1867; Allemagne, 1871; Norvège, 1905; etc. – ou en train d'essayer de stabiliser leurs frontières et leur identité, parfois en uniformisant leurs différentes cultures régionales. Il fut donc extrêmement tentant de faire de l'éducation une affaire d'État. Les États-nations ont très tôt compris l'intérêt de greffer sur les aspirations humanistes de l'éducation les instruments utiles à l'avènement de leur puissance politico-économique. Ainsi, en bâtissant les savoirs, en faisant de l'acte éducatif le résultat diagnostiqué d'une science établie, la société faisait entrer les enfants dans les classes, sans doute pour leur bien, mais aussi pour celui des États auxquels ils étaient désormais redevables.

L'exemple de Jules Ferry, le père de l'instruction publique « gratuite, laïque et obligatoire » en France et fervent défenseur de l'empire colonial, est éloquent. L'éducation devait alors donner à la République des représentants soumis et fidèles, capables de porter haut les couleurs de la France dans les colonies. Le rapport entre éducation et économie est manifeste dans son discours à la Chambre des députés, en 1885 :

> Messieurs, il faut parler plus haut et plus vrai ! Il faut dire ouvertement qu'en effet, les races supérieures ont un droit vis-à-vis des races inférieures. Je répète qu'il y a pour les races supérieures un droit, parce qu'il y a un devoir pour elles. Elles ont le devoir de civiliser les races inférieures. [...] La question coloniale, dans les pays comme le nôtre, dont le caractère même de l'industrie est lié à des exportations considérables, est vitale pour la question des marchés. [...] De ce point de vue, la fondation d'une colonie est la création d'un marché[3].

Aujourd'hui, l'influence des sphères politico-économiques sur les systèmes éducatifs ne semble pas s'être amoindrie. Par exemple, les débats entre enseignement laïque et enseignement religieux illustrent bien cette volonté d'influencer la sphère éducative. Dans nombre de sociétés, une éducation qui échapperait aux contrôles institutionnels n'est pas encouragée, sinon que très modestement, par les pouvoirs politiques.

---

3. Discours prononcé par Jules Ferry à la Chambre des députés, 28 juillet 1885.

En outre, les États et les grands acteurs du secteur économique ont souvent des intérêts communs qui les mènent à entretenir une sorte de relation incestueuse. À titre d'exemples, on peut citer la richissime famille Bush, magnat du pétrole à la tête des États-Unis durant des années, ou Silvio Berlusconi, industriel assumant jusqu'à tout récemment encore les plus hautes responsabilités de la république italienne. Pourtant, point de complot à l'œuvre : seulement l'incorrigible habitude humaine des privilégiés à maintenir le système dans lequel ont été acquis leurs privilèges.

L'enfance est donc aujourd'hui plongée dans l'expérience paradoxale qui consiste, à des fins d'émancipation, à superposer le contrôle de l'État à celui des parents. La problématique exposée dans ce livre est d'abord née de l'inconfort de considérer comme évidents les bienfaits de ce déplacement de responsabilité éducative des parents vers l'institution. Cet inconfort, alimenté par l'étude de plusieurs grands auteurs, provient d'un sentiment d'injustice envers le rôle dévolu au fil du dernier siècle aux parents – en lien avec leur communauté – pour fournir à leurs enfants les conditions favorables à leur émancipation. Si leur rôle n'est pas nié par l'école, les parents semblent être considérés dans le meilleur des cas comme des « partenaires » du projet scolaire, ce qui les place paradoxalement dans une position périphérique quant à l'éducation de leurs propres enfants.

Je me propose donc, dans un premier temps, de porter un regard critique sur l'institutionnalisation de l'éducation et, dans un deuxième temps, de présenter quelques expériences d'éducation alternatives à ce système, résultat d'une douzaine d'années de recherche. Il importe de préciser que les termes « éducation à domicile » ou « école à la maison » sont utilisés ici pour désigner la prise en charge à temps plein par les parents non seulement de l'éducation familiale, mais également de l'instruction et de la socialisation des enfants.

Je tenterai de montrer en quoi le système scolaire, malgré sa diversité interne, ses réussites et ses apports, n'a pas parfaitement tenu ses promesses émancipatoires, notamment à cause de la discipline qu'exigeait la gestion des masses. Éducation pour tous peut-elle rimer avec éducation pour chacun ?

Cette partie de l'ouvrage décrit de quelles façons l'école se dresse en obstacle entre l'enfant et son environnement naturel et familial. Ici est remis en cause le fait qu'un État arrime à sa chaise un enfant durant six ou sept heures par jour, cinq jours par semaine, pendant une quinzaine d'années. Cependant, affirmer une telle chose ne veut pas dire que toute tentative d'éducation collective est vouée à l'échec (voir à ce sujet la merveilleuse expérience de l'école des Amanins, en France[4]) ni que chaque enseignant est un « ravisseur » d'enfants. Cela ne veut pas dire non plus que la famille est nécessairement mieux placée pour réussir une telle tâche de par sa seule ascendance familiale. Le lecteur attentif pourra donc observer deux constantes :

Je n'adresse en aucun cas de critiques aux enseignants, non que je pense que chacun d'eux accomplisse son travail à la perfection, mais parce que je les tiens pour seuls remparts à l'implacable traitement scolaire. Et si un élève a une chance d'apprécier l'école, ce sera le plus souvent à l'enseignant et à l'équipe pédagogique qu'il le devra, non au caractère institutionnel de l'école.

Il n'y a dans ces lignes aucun « chèque en blanc » attribué aux familles. Les cas de familles défaillantes sont légion, et l'exercice de l'oppression n'a pas attendu sa forme étatisée pour se déployer. Mais de la même façon que je n'adresse pas de critiques aux enseignants, je ne pose pas en préambule la « faillite éducative » des parents.

En somme, il serait erroné de voir dans cet ouvrage un réquisitoire contre les intervenants du système scolaire, ou une critique essentialiste s'appuyant sur une sorte de « tare congénitale » de ce système, ou encore une naïve célébration du cadre familial. Mon argumentaire n'est pas construit sur la base d'exemples et de contre-exemples ; nous connaissons tous de « bons et de mauvais » professeurs, de « bons et de mauvais » parents. Mon propos se situe dans une réflexion plus large traitant de certains paradoxes relatifs au consensus scolaire. Mon point de départ étant que les parents sont les mieux placés pour aimer leurs

4. L'école du Colibri, située sur la ferme des Amanins, s'inspire de la philosophie de Pierre Rabhi et prône notamment une écologie relationnelle. Voir : <www.lesamanins.com/ecole>.

enfants, ils le sont aussi parfois pour les éduquer. C'est à ces « parfois » que ce livre s'intéresse et rend hommage.

À la réflexion, ma posture n'est pas si éloignée de celle du mouvement des sages-femmes au Québec ou, plus récemment, de celui des « aidants naturels ». Nos démarches ont en commun de s'appuyer sur une légitimité historique, une critique de l'institutionnalisation (l'hôpital, les maisons spécialisées, les écoles…) et un appel à la diversité sociale.

Ce livre montre comment, dans plusieurs cas, l'éducation dans la famille et dans la communauté peut favorablement inspirer et même, remplacer l'école. Les alternatives éducatives qui sont présentées ici, même si elles doivent à la créativité et à l'inventivité écosociale, ne s'enracinent pas moins dans des formes d'éducation à la légitimité archaïque. En professionnalisant l'acte d'éduquer, l'institution scolaire a quelque peu jeté aux oubliettes certains modes d'apprentissage parmi les plus anciens et peut-être les plus pertinents de l'humanité. De la même façon que l'agriculture industrielle disqualifia l'agriculture paysanne, qui a dû utiliser l'appellation « biologique » pour se réinventer, les éducations ayant perdu leur titre de « traditionnelles » au profit de l'organisation scolaire doivent se réhabiliter en se réinventant. Pouvons-nous parler d'éducation « biologique » ? Quoi qu'il en soit, cette réhabilitation correspond à un exercice de créativité et de valorisation de la diversité, mais peut-être aussi à une volonté de justice réparatrice envers des générations d'éducateurs anonymes et leur savoir-faire pédagogique tombé dans l'oubli.

Chapitre 2

Pour en finir avec l'évidence scolaire

Moi qui ai fait de très longues études, j'ai toujours été un très mauvais élève. Je n'ai jamais aimé l'école et ma dette est très faible envers elle. J'ai traversé le système en essayant qu'il me nuise le moins possible. J'ai fait mon temps, j'ai payé le prix comme on dit. Mes études n'étaient pas une fin, elles étaient un chemin.

– Serge Bouchard[1]

L'ÉCOLE NOUS APPREND, par la forme qu'elle impose, que c'est à l'école qu'on apprend. Le contexte scolaire imposé année après année, génération après génération, inculque méthodiquement l'idée que l'éducation des enfants relève d'une responsabilité institutionnelle, atrophiant en cela la créativité éducative des autres acteurs de la société. Ce processus de construction d'une évidence sociale s'appelle la réification. Celle-ci opère à notre insu comme un mécanisme qui, par un glissement subtil, quasi invisible, tend à fossiliser dans l'inconscient collectif une idée ou une réalité comme étant intemporelle. Cette sorte d'amnésie collective occulte le fait que les structures dans lesquelles nous évoluons ont été socialement construites et qu'elles sont le résultat de combats et de choix souvent difficiles. Le danger intellectuel de ne pas

1. Serge Bouchard, *L'homme descend de l'ourse*, Montréal, Boréal, 2001, p. 115.

lutter contre ce phénomène de réification serait de nous rendre incapables de remettre en question l'évidence scolaire.

Les sections suivantes montreront que nombre de réflexions, dont celles de Marx[2] ou de Lukàcs[3] sur la marchandisation des objets ou la force de travail, trouvent un écho troublant dans les processus de normalisation éducative par l'école.

La réification : genèse d'une notion

Pour bien saisir comment le processus de réification se dresse en obstacle à la créativité éducative, j'ai choisi de plonger aux origines sociopolitiques de cette notion de réification. Au XIX^e siècle, la société industrielle avait entrepris de rationaliser la force de travail de la même façon que l'école rationalisait la « force d'apprendre ». Les liens entre la société industrielle et la mise en place du système scolaire apparaissent alors avec une étonnante évidence.

Marx et Lukàcs

Marx, dans *Le Capital*, et Lukàcs, dans *Histoire et conscience de classe*, décrivent la réification comme un processus de rationalisation utilisé principalement pour comprendre la société capitaliste. « Ce qui caractérise donc l'époque capitaliste, écrit Marx, c'est que la force du travail [...] prend pour le travailleur même la forme d'une marchandise lui appartenant. D'autre part, c'est à ce moment seulement que se généralise la forme marchande des produits du travail[4]. » Autrement dit, la société ne peut devenir une société marchande qu'à partir du moment où elle est composée de marchandises, qui sont elles-mêmes le support de leur propre valeur d'échange objective qui les résume. Ainsi, toutes les dimensions de la vie sont influencées par cette rationalisation qui s'impose comme la lorgnette à travers laquelle passe irrémédiablement la compréhension du monde.

2. Karl Marx, *Le Capital*, Paris, PUF, 1963.
3. Georg Lukàcs, *Histoire et conscience de classe. Essais de dialectique marxiste*, Paris, Éditions de Minuit, 1960.
4. *Ibid.*

> Le temps perd ainsi son caractère qualitatif, changeant, fluide : il se fige en un *continuum* exactement délimité, quantitativement mesurable, rempli de « choses » quantitativement mesurables (les « travaux accomplis » par 12 travailleurs, réifiés, mécaniquement objectivés, séparés avec précision de l'ensemble de la personnalité humaine) : en un espace[5].

Pour ces deux auteurs, la rationalisation du monde est clairement décrite comme une oppression, une déshumanisation des réalités les plus quotidiennes. Même si Marx et Lukàcs semblent s'accorder sur le fait qu'il y a toujours eu des échanges dans l'histoire, ils remarquent que ces échanges s'inscrivaient dans une logique de valeur d'usage des objets, et non dans une logique de marchandisation. L'oppression qui naît avec la rationalisation du travail précède l'exploitation en tant que telle. Mais au-delà de la critique de la société capitaliste, ce qui ressort de ces deux ouvrages est l'acceptation implicite de la réification du monde, en commençant par celle du travail.

> Si l'on suit le chemin que l'évolution du processus du travail parcourt depuis l'artisanat, en passant par la corporation et la manufacture, jusqu'au machinisme industriel, on y voit une rationalisation sans cesse croissante, une élimination toujours plus grande des propriétés qualitatives, humaines et individuelles du travailleur[6].

On peut se demander si une expression comme « gestion des ressources humaines », largement utilisée dans le monde du travail d'aujourd'hui, ne donne pas raison à Marx et Lukàcs *a posteriori*. Quant à la formule « gestion du capital humain », que l'on trouve par exemple sur le site Internet de la Ville de Montréal, elle est d'une ironie historique qui ferait retourner Karl Marx dans sa tombe.

Berger et Luckmann

Dans leur célèbre ouvrage *La construction sociale de la réalité*, Berger et Luckmann définissent la réification comme suit :

> La réification est l'appréhension d'un phénomène humain en tant que chose, c'est-à-dire en des termes non humains ou même supra-

5. *Ibid.*, p. 95.
6. *Ibid.*, p. 93.

> humains. On peut exprimer cela d'une autre manière en disant que la réification est l'appréhension des produits de l'activité humaine, comme s'ils étaient autre chose que des produits humains [...]. La réification implique que l'homme est capable d'oublier sa propre création du monde humain[7].

Bien que leur conception de la réification soit inspirée de la théorie marxiste développée par Lukàcs, Berger et Luckmann en livrent une interprétation plus psychosociologique. Pour eux, l'aliénation s'inscrit dans tous les processus de déshumanisation qu'elle entraîne, et pas seulement dans la perspective de la domination d'une classe sur une autre. Alors que Marx dénonçait la déshumanisation de la force de travail au profit de l'industrie, Berger et Luckmann étendent la notion de perte de contrôle à d'autres domaines et se demandent si la réification n'est pas un instrument castrateur de l'inventivité sociale. Comment, en effet, croire que l'on est acteur et créateur de notre propre réalité si l'on conçoit le monde comme un objet extérieur dont l'individu est le produit ? Les institutions constituent un exemple éloquent de reproduction sociale. Selon les auteurs, le processus de réification est complété quand il fournit aux institutions « un statut ontologique indépendant de l'activité humaine et de la signification ».

> Le mariage, par exemple, peut être réifié en tant qu'imitation d'un acte de création divin, en tant qu'ordre universel d'une loi naturelle, en tant que conséquence nécessaire de forces biologiques, ou psychologiques, ou d'ailleurs, en tant qu'impératif fonctionnel du système social. Toutes ces réifications ont en commun l'obscurcissement du mariage en tant que production humaine continuelle[8].

Enfin, les rôles dans lesquels nous enferment notre caractère, notre fonction, notre origine ethnique et notre comportement peuvent faire l'objet de réification et atrophier notre capacité à nous réinventer nous-mêmes. Il est parfois plus simple de sombrer dans la caricature que les autres font de nous que de déployer l'énergie nécessaire pour en modifier leurs représentations. Et pourtant, « il n'est rien de plus encombrant ni aliénant

7. Peter L. Berger et Thomas Luckmann, *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin, 2006 [1966], p. 166.
8. *Ibid.*, p. 169.

qu'une image de soi et de sa place dans le monde qui se nourrit des désirs et du discours des autres[9] ». En résumé, Berger et Luckmann présentent la réification comme un processus de sédimentation des idées sur lequel je reviendrai plus loin.

Les différentes étapes d'une éducation réifiée

Pour illustrer mon propos, je débuterai par un récit fictif qui reprendra l'image utilisée par Gilbert Rist sur le développement[10]. Dans son ouvrage *Le développement. Histoire d'une croyance occidentale*, Rist montre que les définitions du développement présentées par les instances internationales ne sont pas descriptives de la réalité ; celui-ci n'est en effet jamais défini par ce qu'il parvient à réaliser, mais bien par ce qu'il souhaite atteindre. L'auteur propose ensuite une définition du développement qui serait fondée sur ses résultats et, sur cette base, il en conclut que les programmes d'aide internationale sont des échecs. Il s'interroge alors sur le succès de cette notion et en arrive à la conclusion que le développement est une croyance occidentale. La perspective et l'originalité de son argumentaire m'ont inspiré l'exemple suivant.

Nous sommes quelque part, loin… Un jeune chasseur a pour projet de séduire la fille du chef du village. Mais voilà, la séduction est un phénomène complexe et notre chasseur ne se sent pas tout à fait prêt à aller courtiser la belle. Il décide donc d'aller voir le sorcier du village. Celui-ci possède des réponses simples à toutes les questions compliquées et il offre au courtisan un philtre d'amour composé de plantes. Le soir venu, le jeune chasseur suit la prescription du sorcier, mais rien ne se passe. Notre ami va devoir tirer les leçons de son expérience. Premièrement, il peut penser que le philtre était de piètre qualité et il accusera la proportion ou la fraîcheur des ingrédients d'en être à l'origine. Il peut envisager, mais cela est beaucoup plus délicat, que le sorcier n'est pas un bon sorcier, que ses prescriptions sont inefficaces et que, la prochaine fois, il devra en consulter un

9. Aminata Traoré, *Le viol de l'imaginaire*, Arles/Paris, Actes Sud/Fayard, 2002, p. 67.
10. Gilbert Rist, *Le développement. Histoire d'une croyance occidentale*, Paris, Les Presses de Science Po, 1996.

autre. Mais pour lui, deux autres raisons vont être beaucoup plus difficiles à considérer. Premièrement, était-il opportun de réduire la notion complexe de séduction à une simple potion magique ? Deuxièmement, cette sorcellerie qui guide le fonctionnement du village depuis toujours est-elle pertinente ? À cette étape, la notion complexe et insaisissable de séduction est passée par un processus de rationalisation qui l'a transformée en une certitude : la séduction est objet de sorcellerie et doit être confiée à des experts sorciers. Cette petite histoire illustre comment la réification des idées complexes s'articule autour de deux lignes de force complémentaires : la rationalisation et la sédimentation.

Revenons maintenant à l'objet de cet ouvrage. L'éducation est une notion complexe, et tenter de se mettre d'accord sur une définition est un exercice ardu qui démontre l'ampleur de la polysémie associée à ce terme. Le processus de réification est là aussi le fruit de deux forces agissant conjointement pour imposer le concept d'éducation comme une « chose » identifiable : la rationalisation du projet éducatif et la sédimentation dans les esprits de la nouvelle réalité éducative incarnée par l'école. Comme dans le cas de notre jeune chasseur, les raisons associées aux succès ou aux échecs de l'éducation traitent très souvent des moyens (le manque de ressources, le nombre trop important d'élèves par classe, les infrastructures vieillissantes…) et des personnes (les décideurs politiques, la direction de l'établissement, les enseignants…). Mais elles remettent rarement en question le fait d'avoir rationalisé la notion complexe d'éducation pour la faire entrer dans les écoles et encore plus rarement l'évidence de la scolarisation généralisée. L'éducation s'incarne désormais dans un objet (l'école) dont on peut négocier les modalités d'application, mais beaucoup plus difficilement interroger le bien-fondé.

La rationalisation de la « force d'apprendre »

J'utilise ici la notion de « force d'apprendre » par analogie avec celle de la « force de travail » théorisée par Marx. Au tournant du XX^e^ siècle, la valeur d'usage de cette force de travail, employée depuis toujours à satisfaire les besoins quotidiens, va progressivement entrer dans les calculs savants du taylorisme, d'une part,

et du stakhanovisme, d'autre part. Ainsi, les prophètes de l'efficacité productiviste vont rationaliser le travail en le segmentant en tâches simples et répétitives. L'individu n'est plus qu'une ressource parmi d'autres, minuscule élément d'une immense machine qui le dépasse et sur laquelle il ne peut intervenir. Pour l'industrie, sa valeur va se réduire à sa capacité de fournir le travail hyper-spécialisé nécessaire au bon fonctionnement de l'ensemble. Lukàcs résume ce processus de rationalisation :

> On ne peut parvenir à la rationalisation, au sens d'une prévision et d'un calcul toujours plus exact de tous les résultats à atteindre, que par la décomposition la plus précise de chaque ensemble complexe en ses éléments, par l'étude des lois partielles spécifiques de sa production[11].

Quel rapport avec l'éducation ? Depuis les origines de l'humanité, l'éducation est liée en quelque sorte à sa valeur d'usage. Il a fallu attendre l'école de masse pour voir apparaître des savoirs segmentés acquis par tâches répétitives et spécialisées. D'une certaine façon, l'école agit comme agent rationalisant de la notion diffuse d'éducation. La manifestation la plus visible de ce processus est la spécialisation de l'éducation en matières différenciées.

> La forme scolaire se caractérise par un ensemble de traits au premier rang desquels il faut citer la constitution d'un univers séparé pour l'enfance, l'importance des règles dans l'apprentissage, l'organisation rationnelle du temps, la multiplication et la répétition d'exercices n'ayant d'autres fonctions que d'apprendre et d'apprendre selon les règles ou, autrement dit, ayant pour fin leur propre fin[12].

Sur la base de cette définition, la comparaison des univers du travail en usine et de l'éducation à l'école est troublante, comme le montre le tableau suivant :

---

11. Lukàcs, *op. cit.*, p. 94.
12. Vincent, Lahire et Thin cités dans Thomas Berryman, *Dans quel cosmos introduisons-nous nos enfants? Enjeux de l'institutionnalisation de l'éducation relative à l'environnement dans la formation initiale à l'enseignement primaire*, thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal, 2007, p. 15.

Comparaison des univers du travail en usine et de l'éducation à l'école

	Travail	Éducation
Univers séparé	Le cadre de l'usine ou du bureau	La classe, l'école
Importance des règles	Règlement intérieur, objectifs de production, sanctions	Bulletin de notes, classement, sanctions
Organisation rationnelle du temps	Pointage, salaire horaire	Obligation de présence en cours, savoirs segmentés
Multiplication et répétition d'exercices	Ouvriers spécialisés affectés à des tâches répétitives	Élèves apprenant par reproduction et restitution de savoirs prédéfinis

Nous verrons plus loin que l'éducation de masse s'est effectivement très bien accommodée de la société industrielle, et réciproquement. Bertrand et Valois définissent « le paradigme rationnel de l'éducation » comme étant au service d'un système économique ayant confiance dans la valeur utilitaire et marchande de son éducation[13]. Ils soulignent sa croyance dans le progrès matériel ainsi que dans le développement économique et technologique des sociétés. Dans ce paradigme, l'organisation éducative valorise le développement d'une personne bien adaptée à la société industrielle, efficace et qui ne conteste pas les règles du jeu. La socialisation de l'élève passe par la consommation des connaissances qu'on lui a transmises et qui lui permettront d'adopter des attitudes convenant à une société régulée par l'économie de marché. Le savoir est transmis de façon prédéterminée, hiérarchisée et disciplinaire. L'élève qui reçoit le message doit se comporter selon un modèle conforme aux normes socioculturelles acceptées par la majorité. Il maîtrise ses émotions, son imagination et sa sensibilité. L'intérêt pour un individu d'épouser ce genre d'éducation réside dans la réussite sociale qu'elle promet.

Une fois que le concept d'éducation est suffisamment rationalisé pour être un objet mesurable, il ne reste plus qu'à l'ancrer dans l'inconscient collectif comme norme sociétale. C'est ce que Berger et Luckmann appellent la « sédimentation de la réalité ».

13. Yves Bertrand et Paul Valois, *Fondements éducatifs pour une nouvelle société*, Montréal, Éditions Nouvelles, 1999.

La sédimentation de l'idée scolaire

Comme nous l'avons vu, la sédimentation est le processus qui suit la rationalisation. À ce moment, l'école devient non seulement le véhicule de savoirs, de valeurs et d'officialisation des compétences, mais aussi (et peut-être surtout) celui de sa propre reproduction. Ce processus s'exerce non seulement sur les élèves, puisque plusieurs milliers d'heures assis en classe imposent de fait un modèle d'apprentissage même aux esprits les plus imaginatifs, mais également sur l'ensemble de la société, voire des sociétés.

> La moitié des êtres humains n'entre jamais dans une école. Ils n'ont aucun contact avec des enseignants ; ils ne jouissent pas du privilège de devenir des cancres. Pourtant, ils apprennent fort bien le message que transmet l'école : qu'ils doivent avoir des établissements scolaires et qu'il faut qu'il y en ait de plus en plus [...] les voilà instruits de leur propre infériorité, ou bien leurs enfants s'en chargent une fois qu'ils en ont absorbé le poison. Ainsi, on vole aux pauvres le respect d'eux-mêmes en les convertissant à une foi qui ne promet le salut que par l'école. L'église, au moins, leur laissait une chance de se repentir à l'heure de leur mort[14].

L'école va s'implanter dans les esprits comme étant le seul moyen de garantir la compétence professionnelle et la situation sociale, à un point tel qu'il est aujourd'hui inconvenant d'en interroger le bien-fondé. Les parents qui choisissent de ne pas envoyer leurs enfants à l'école exercent une forme de contestation pacifique et silencieuse qui vient interroger plusieurs habitudes établies. Ce choix courageux peut parfois être difficile à assumer tant l'éducation réifiée à travers l'institution scolaire agit de façon normative dans tous les aspects de la vie. Seule la force de la sédimentation des idées peut arriver à disqualifier ces enfants et leurs familles au regard de la norme sociétale.

Si la réification est un phénomène incontournable dans l'appréhension de notre réalité, la « déréification » est un préalable indispensable à toute réflexion. Quand, par exemple, un professeur se plaint (sans doute à juste titre) du trop grand nombre d'élèves dans sa classe, il sous-entend :

---

14. Ivan Illich, *op. cit.*, p. 246.

- que l'éducation doit se dérouler dans une classe ;
- que l'éducation va du professeur vers l'élève (et non pas entre élèves) ;
- que tous les élèves de la classe ont le même âge (sinon les plus vieux aideraient les plus jeunes, ce qui soulagerait le travail du professeur) ;
- que seul le professeur est habilité à intervenir (on pourrait évoquer la présence de certains parents en classe, mais le professeur serait-il d'accord ?) ;
- qu'une culture écrite et sédentaire est préférable à une culture orale et nomade…

Une fois tous ces postulats admis, le débat ne peut que tourner autour du manque de moyens, seul niveau d'analyse socialement accepté. Voilà pourquoi la question des budgets alloués à l'école ne sera sans doute jamais close, puisque ceux-ci sont la quantité mesurable de la réussite de l'institution. Cela confirme les analyses d'Ivan Illich :

> Nos différentes unités de mesure nous permettent de démontrer notre progrès constant. À la toise économique, le pays ne cesse de s'enrichir ; l'arithmétique des cadavres nous prouve que nous ne cessons pas de gagner la guerre ; quant à l'éducation, la croissance de l'idée scolaire et l'allongement de la scolarité sont les preuves mathématiques qu'elle continue sans fin de s'améliorer[15].

Aujourd'hui, les mots « école » et « éducation » sont devenus quasiment synonymes et le nombre d'articles ou de publications dans lesquels ces mots paraissent interchangeables ne se compte plus. Voici l'exemple d'une annonce d'Écoliers du monde parue dans le journal *Le Monde diplomatique* d'octobre 2001 : « Aujourd'hui encore, 140 millions d'enfants sont privés d'école. Sans éducation, ils ne vaudront que ce que vaudra leur innocence. Il y a urgence… » Plus près de nous, un sondage publié dans le magazine *L'actualité* de février 2008 avait pour titre : « Vite, à l'école. L'éducation. Voilà ce que l'État doit mettre au sommet de ses priorités, disent les Québécois. » Le sondage ne mentionnait dans les choix de réponses proposées que le mot

15. *Ibid.*, p. 261.

« éducation », et l'interprétation qu'en font la journaliste Louise Gendron et les chefs de partis politiques québécois dont elle rapporte les propos laisse entendre que ce mot est inexorablement tenu pour un synonyme d'« école ».

Pourtant, comme je l'ai déjà mentionné, l'école ne représente qu'une infime partie de notre histoire éducative. Il m'arrive de choquer mes collègues en employant le terme « d'épiphénomène pédagogique »... et pourtant ! Les premières grandes civilisations organisées en cités datent d'environ 6 000 ans (de 10 000 ans si l'on remonte aux grandes civilisations organisées autour de l'agriculture). Si l'on considère que l'ensemble de l'humanité est scolarisé depuis le milieu du XX^e^ siècle (ce qui est loin d'être le cas en réalité), nous arrivons péniblement à 1 % d'individus scolarisés dans l'histoire de l'humanité. Si nous admettons que l'humanité n'a pas attendu l'organisation citadine pour commencer à s'éduquer et que l'*Homo sapiens* est apparu il y a environ 200 000 ans, et si en plus nous tenons compte du fait qu'une immense partie de la population mondiale actuelle n'a aucune organisation scolaire, la réalité scolaire ne représente qu'une proportion infinitésimale de l'histoire de l'éducation. Le mot « épiphénomène » n'est donc pas exagéré !

Cependant, cette mise en perspective ne signifie pas que l'histoire a banni toute forme d'organisation éducative : le compagnonnage, l'initiation, l'apprentissage professionnel, le préceptorat, la prédication ont parfois joué des rôles prépondérants dans l'éducation des individus, tant dans les sociétés « vernaculaires » que « modernes ». Mais pour autant, il ne s'agissait pas d'école de masse au sens où nous l'entendons aujourd'hui. Même les expériences athéniennes ou carolingiennes n'ont jamais concerné qu'une petite partie de la population. Bref, la confusion entre école et éducation reste proprement abusive.

L'école et ses « bien-faits » ou l'enfance de la discipline

Si l'école répondait pleinement à sa mission émancipatrice, la recherche d'alternatives à l'institution scolaire, tel que le propose ce livre, serait une aventure intellectuelle intéressante mais socialement stérile. Si la recherche d'alternatives est pertinente, c'est

parce que l'école dissimule, à l'intérieur de sa mission éducative, certaines dérives qui peuvent parfois entraver la légitime aspiration à l'émancipation des enfants. Parmi ces dérives, on note la volonté de s'assurer de la loyauté des populations au moyen de mécaniques disciplinaires produites par les institutions. Comme l'a montré Michel Foucault dans son ouvrage *Surveiller et punir*, les acteurs influents des sphères économique et politique utilisent à leurs fins les institutions pour obtenir simultanément obéissance et productivité : « Disons que la discipline est le procédé technique unitaire par lequel la force des corps est au moindre frais réduite comme "force politique" et maximalisée comme force utile[16]. »

Le système éducatif subit donc très fortement les pressions des sphères économique et politique, qu'il répercute plus ou moins consciemment sur les enfants sous forme de discipline.

> D'un mot, les disciplines sont l'ensemble des minuscules inventions techniques qui ont permis de faire croître la grandeur utile des multiplicités en faisant décroître les inconvénients du pouvoir qui, pour les rendre justement utiles, doit les régir. Une multiplicité, que ce soit un atelier ou une nation, une armée ou une école, atteint le seuil de la discipline lorsque le rapport de l'un à l'autre devient favorable[17].

Pour ces raisons et d'autres encore, certains parents font le choix d'éduquer leurs enfants en dehors de l'école. Ces parents sont-ils de mauvais citoyens, des hyper-parents, des sujets éclairés ? Talonnés par les commissions scolaires, inspectés par la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, ils sont tenus de réussir leur entreprise éducative sans pouvoir compter véritablement sur l'aide financière des gouvernements. À l'heure actuelle, ils ne peuvent malheureusement s'appuyer sur aucune étude formelle et globale qui mettrait en valeur les apports et les possibilités, mais aussi les enjeux et les défis d'une éducation alternative à l'école.

16. Michel Foucault, *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard, 2009 [1975], p. 258.
17. *Ibid.*, p. 256.

Les dimensions de l'oppression

> *Le pirate est un homme qui n'est pas content. L'espace que lui allouent la société ou les dieux lui paraît étroit, nauséabond, inconfortable. Il s'en accommode quelques brèves années et puis il dit « pouce », il refuse de jouer le jeu.*
>
> – Gilles Lapouge[18]

Le problème posé ici porte notamment sur la façon dont la fréquentation scolaire affaiblit généralement le lien entre les enfants et leur environnement naturel et social. Dans cette section, les sphères d'interactions sociales et environnementales, bien que différentes, sont interreliées et envisagées de façon globale, participant au développement intégral de la personne[19]. Je tenterai de montrer comment ce « déficit » de lien peut nuire à un véritable processus d'émancipation.

Selon le dictionnaire politique *La Toupie*, le mot « émancipation » s'enracine étymologiquement dans la longue et douloureuse marche des esclaves vers la liberté :

> **Émancipation** : du latin « emancipare », affranchir un esclave du droit de vente, venant de « e » privatif et de « manucapare », prendre par la main (l'achat des esclaves se faisait en les prenant par la main). Par extension, dans le langage courant, émanciper signifie s'affranchir d'une autorité, d'une domination, d'une tutelle, d'une servitude, d'une aliénation, d'une entrave, d'une contrainte morale ou intellectuelle, d'un préjugé [...]. L'émancipation, qui est l'un des éléments moteur de la transformation de la société, permet donc de se libérer et de devenir indépendant[20].

Bien sûr, cette notion d'émancipation porte en elle un florilège de questions : s'émanciper de qui ou de quoi ? Peut-on être totalement émancipé de tout et en tout temps ? Peut-on raisonnablement penser émanciper quelqu'un d'autre que soi ? Toutes ces questions ouvrent des débats aussi denses que passionnants. Pourtant, je n'y entrerai pas. Je me tournerai plutôt vers le poète et je m'en tiendrai à ses vers pour éclaircir la voie éducative :

---

18. Gilles Lapouge, *op. cit.*, p. 29.
19. Voir Thomas Berryman, *Éco-ontogenèse et éducation*, mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal, 2002.
20. *Toupictionnaire : le dictionnaire de la politique*, <www.toupie.org/Dictionnaire/Emancipation.htm>.

Je me ferai discret dans l'ombre de tes pas
Pour t'aider à grandir et pour t'ouvrir la voie
Je serai la poussière qui s'envole à tes pieds
Un peu de mon bonheur qui colle à tes souliers
Je t'aimerai au point de te lâcher la main
Pour que tu sois le seul à choisir ton destin[21].

Tous les êtres humains, y compris les enfants, consacrent une grande part de leur énergie à leur quête d'indépendance, faisant écho au sens premier d'éducation: « conduire hors de », c'est-à-dire « au-delà ». Et la fonction de l'éducateur est certainement d'aider l'enfant à forger les outils qui lui permettront d'accéder à cette liberté et d'en tirer profit. Cette volonté de libération, d'affranchissement, d'émancipation contraste avec l'effet normatif de l'école. Rappelons qu'il y a quelques années encore, les enseignants de la France et du Québec se formaient dans des Écoles dites « normales ».

Dans la plupart des pays industrialisés, l'école est en charge de l'instruction, mais également d'une large part de l'éducation. Elle est le résultat d'un compromis de société, mais peut-être et surtout « le lieu privilégié de l'illusion du consensus[22] ».

> Le problème se pose particulièrement lorsque le consensus (souvent illusoire ou stratégiquement « construit ») est présenté comme une prescription universelle, comme « la pierre angulaire de la vérité et la garantie de la rectitude en matière de décision et d'action ». Nicholas Rescher développe une argumentation rigoureuse pour montrer que le « consensus n'est pas un critère de vérité, n'est pas un gage de valeur, n'est pas un indicateur de décision morale ou éthique appropriée, n'est pas une condition nécessaire et suffisante à la coopération, n'est pas une exigence pour que s'établisse un ordre social juste et équitable, n'est pas en lui-même un idéal ». Plus encore, le consensus considéré comme un dogme ne tient pas compte de la diversité des autres visions, désirs, significations, possibilités. La recherche d'éléments de consensus entre certains acteurs dans un contexte sociohistorique particulier ne devrait pas occulter le pluralisme et la dissension, qui peuvent devenir des forces créatives au sein de nos sociétés. Prendre en compte la diversité n'est pas seulement

21. Yves Duteil, « Si j'étais ton chemin », *(Fr)agiles*, Musicor, 2008.
22. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit, 1970, p. 18.

> un principe écologique pour promouvoir la richesse et l'équilibre d'un système social, mais il s'agit également d'un principe éthique. « [...] nous devons prendre le temps de discuter les différences culturelles, les relations société-nature et les tensions entre les valeurs intrinsèques et extrinsèques. » Un processus éthique implique la prise en compte de ce qui est en dehors du « sens commun » (décrété par le consensus), de la « normalité », et invite à écouter les différences[23].

Le compromis de l'école semble reposer sur des bases économiques et politiques répondant au diktat contemporain de la société néolibérale – via son célèbre slogan « TINA » (« *There is no alternative* » – « Il n'existe aucune autre solution ») – et de la gestion des masses. L'émancipation n'est pas immédiatement vécue à l'école ; elle se présente plutôt comme une promesse d'avenir. À l'instar de la religion ou de l'engagement politique, les paradis et les « lendemains qui chantent » justifient les sacrifices consentis dans le présent. La liberté future a pour prix la réclusion actuelle. Internet fonctionne également sur cette promesse paradoxale, non plus à l'échelle temporelle, mais géographique : le monde s'offre à vous à condition d'être assis devant votre ordinateur. « Une vague promesse d'avenir contre une pleine présence scolaire, voilà ce que l'école exige de l'enfant[24]. »

Et cette promesse d'émancipation autorise la culture scolaire actuelle. Pratiquant une forme de « monopole radical[25] », l'école constitue trop souvent une forme d'oppression[26], de « violence symbolique[27] » s'exerçant sur l'enfant qui ne peut véritablement être au cœur du projet éducatif puisqu'il est essentiellement circonscrit à son rôle de récepteur. Dès les toutes premières années, l'école lui impose les objets d'apprentissage, les méthodes d'enseignement, l'agent éducatif, le moment de l'apprentissage et, bien sûr – et peut-être surtout –, le contexte pédagogique comme lieu contrôlé. Au fil du temps, les écoles sont devenues des sortes

23. Lucie Sauvé, « Sustainable Development in Education : Consensus as an Ethical Issue », dans William Scott et Stephen Gough (dir.), *Key Issues in Lifelong Learning and Sustainability : A Critical Review*, Londres, Routledge, 2002. Traduction libre.
24. Daniel Pennac, *Chagrin d'école*, Paris, Gallimard, 2007, p. 292.
25. Ivan Illich, *op. cit.*
26. Paulo Freire, *Pédagogie des opprimés*, Paris, Petite collection Maspero, 1974.
27. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *op. cit.*

de sanctuaires pour enfants où seuls les adultes habilités y ont leur place. Même s'il n'y a pas de mécanique automatique entre l'expérience donnée à vivre par les adultes et la nature du ressenti de l'enfant, la potentialité oppressive reste bien réelle.

Les dimensions potentiellement oppressives que l'on peut rencontrer dans l'éducation institutionnelle peuvent être catégorisées et sommairement décrites ainsi[28] :

Dimension épistémologique

Oppression du milieu sur l'objet : la société industrielle et le pouvoir influencent la valeur marchande et la nature du savoir. Malgré certaines libertés pédagogiques, le savoir est contenu dans des limites imposées tant aux enseignants qu'aux élèves. Les savoirs jugés non utiles sont peu valorisés.

Dimension socioculturelle

Oppression du milieu sur l'agent par l'idée que le pouvoir se fait du rôle de l'enseignant : maintenir la discipline, transmettre le savoir sélectionné, obtenir des résultats ; en somme, être des relais plus ou moins conscients de la pensée dominante.

Oppression du milieu sur le sujet par l'idée que la société se fait de l'enfance, du temps d'apprentissage dans la trajectoire de vie et des limites de l'exploration personnelle, de l'autodidactie. L'enfance n'est pas qu'un âge de la vie ; elle représente également un statut social auquel l'enfant doit se conformer, ce qui implique de faire ce que l'on attend de lui.

Dimension écologique

Oppression du milieu (compris comme contexte environnemental) à la fois *sur l'agent*, en limitant le déploiement de son art pédagogique, *et sur le sujet*, en limitant sa capacité de mouvement et ses aspirations à l'exploration, à la découverte personnelle, à l'émerveillement, mais également en limitant les interactions naturelles de l'enfant avec sa famille et son milieu social et naturel.

28. Notes personnelles de Gina Thésée et Thierry Pardo, 2009.

Dimension didactique

Oppression de l'objet sur l'agent par l'obligation d'appliquer les programmes et par la limite imposée à l'expression des centres d'intérêts personnels, des talents, des aspirations, de la trajectoire de vie de l'enseignant.

Dimension d'apprentissage

Oppression de l'objet sur le sujet: apprendre ce qui est déterminé par le pouvoir comme essentiel, ce qui signifie le plus souvent ce qui est utile, rentable, monnayable. Mais aussi, par la limite imposée à l'expression des centres d'intérêts personnels, des talents, des aspirations, de la trajectoire de vie de l'enfant.

Dimension pédagogique

Oppression de l'agent sur le sujet par les relations de pouvoir instaurées par le statut de l'enseignant: tutelle, contrôle, évaluation ... Mais aussi par l'imposition des méthodes d'apprentissage.

Tel qu'annoncé au début de cette section, je m'intéresse plus particulièrement à l'affaiblissement du lien entre les enfants et leur environnement naturel et social, ce qui constitue à mon sens une « oppression écologique » participant à l'escamotage d'une pédagogie d'émancipation. En effet, les quatre murs de la classe constituent une contrainte incompressible, résistant aux efforts successifs de « renouveaux pédagogiques ». Ils limitent aussi bien le déploiement de l'art de l'enseignant que les aspirations exploratoires des élèves. Au-delà des réformes et des discours d'ouverture, la classe demeure un espace qui dresse un mur entre l'enfant et son milieu familial, son environnement naturel, son réseau social, et qui le prive des multiples occasions éducatives émergeant d'un milieu diversifié et non contrôlé. Je me pencherai donc sur le contexte physique du traitement scolaire, caractérisé la plupart du temps par la salle de classe.

L'oppression écologique ou l'insuffisance de nature

> *Aujourd'hui, un enfant peut facilement vous parler de la forêt amazonienne, mais il ne peut vous dire la dernière fois qu'il ou elle s'est promené seul dans un bois, allongé dans l'herbe pour écouter le vent et regarder le mouvement des nuages.*
>
> – Richard Louv[29]

Il existe différents malaises ou troubles qualifiés d'oppression. On parlera d'oppression psychologique pour qualifier une pression mentale exercée sur un individu. Dans le langage médical, l'oppression est décrite comme une insuffisance respiratoire, la sensation ou le fait de « manquer d'air ». Le concept d'oppression est également ancré dans la recherche sociale où il désigne le rôle joué par les autorités pour tenir hors de portée les leviers émancipatoires des populations sous contrôle. L'oppression que je qualifie d'« écologique » relève de ces trois dimensions : elle fait référence à une contrainte psychologique inhérente à l'institution éducative, imposée à l'enfance via la fréquentation scolaire quasi obligatoire qui, de ce fait, la prive la plupart du temps de son lien nécessaire et légitime avec le milieu naturel. Cette contrainte se manifeste par l'entrave physique de la classe et la réclusion. L'ensemble crée un environnement éducatif que certains enfants – dont je fus – peuvent ressentir comme oppressant, même si certains autres s'en accommodent et lui trouvent même des vertus sécurisantes.

Cette oppression, souterraine et silencieuse, est une sorte de répression qui ne dit pas son nom et qui utilise divers procédés pour parvenir à ses fins. Dans les sections suivantes, je débusquerai quelques stratagèmes de cette oppression.

---

29. Richard Louv, *Last Child in the Woods: Save our Children from Nature Deficit Disorder*, New York, Algonquin Books of Chapel Hill, 2008, p. 2. Traduction libre.

L'espace et le temps : une anatomie de la salle de classe

> *Avec leur enseignement verbal et numérique séquentiel, les écoles que vous et moi avons fréquentées n'étaient pas en mesure de développer le mode de connaissance propre à l'hémisphère droit (du cerveau). [...] L'enseignement est sérié ; les élèves passent de première en deuxième année, puis en troisième, etc. suivant une progression linéaire. [...] Ils suivent des horaires, les bancs sont disposés en rangs.*
> *Les professeurs distribuent des notes.*
> *Et chacun a l'impression que quelque chose ne va pas.*
>
> – Betty Edwards[30]

À Rodez, ville de France où j'ai vécu plusieurs années, le collège public est abrité dans un ancien séminaire qui avait été transformé en prison lors de la Révolution française de 1789. Quelques traces, comme les barreaux aux fenêtres, témoignent de ce passé carcéral. Les murs du lycée public, quant à eux, abritaient anciennement un hôpital psychiatrique. Au-delà de l'anecdote qui me fait penser à cette citation de Michel Foucault : « Quoi d'étonnant si la prison ressemble aux usines, aux écoles, aux casernes, aux hôpitaux qui tous ressemblent aux prisons[31] ? », je me demande ce qu'ont en commun ces établissements et quelle réalité dissimule l'épaisseur de leurs murs. À l'évidence, ces murs ont été érigés dans le but d'isoler, mais isoler qui et de quoi ?

La seule description d'une salle de classe suffit sans doute à illustrer ce que je qualifie d'oppression écologique relative au milieu scolaire. Une école, qu'elle soit traditionnelle, moderne ou alternative, se définit physiquement comme un ensemble de salles de classe, et une salle de classe est déterminée par les quatre murs qui la bordent. Le film de Laurent Cantet, qui a reçu la Palme d'or du Festival de Cannes en 2008 et qui relate l'expérience d'un professeur et de ses élèves, porte d'ailleurs un titre sans ambiguïté : *Entre les murs* (*The Class,* pour la version anglaise). L'espace consacré à chaque élève, dans le meilleur des cas, n'excède généralement pas le mètre carré. Toute entrée dans le bâtiment est scrupuleusement filtrée, toute sortie est soumise à

30. Betty Edwards, *Dessiner grâce au cerveau droit,* Hayen, Éditions Mardaga, 2004, p. 66.
31. Michel Foucault, *Surveiller et punir, op. cit.*, p. 264.

autorisation. Le déplacement à l'intérieur des quatre murs est limité par l'organisation scolaire. Certains s'en accommodent, mais le fait qu'un élève devienne impatient après quelques heures passées dans cet espace physiquement clos est-il si incompréhensible ? Quelles que soient nos orientations philosophiques, notre rapport au monde est forgé par notre relation à l'espace et au temps. Dans son ouvrage *Surveiller et punir,* Michel Foucault décrit la façon dont le temps et l'espace sont organisés pour garantir la discipline des masses dans l'ordre politique : « La politique comme technique de la paix et de l'ordre intérieur a cherché à mettre en œuvre le dispositif de l'armée parfaite, de la masse disciplinée, de la troupe docile et utile, du régiment au camp et aux champs, à la manœuvre et à l'exercice[32]. »

Contrôler l'espace

Dès le début de la généralisation de l'école, au détour du XX^e^ siècle, plusieurs pédagogues de la mouvance libertaire se sont émus de la coupure entre l'environnement naturel et les conditions scolaires. Ainsi, comme le mentionne Faure :

> Les salles d'étude devraient être situées au premier étage pour que, par les fenêtres, le plus souvent ouvertes, le regard s'étendît à perte de vue sur la campagne. Je ne crois pas me tromper en avançant que le spectacle des vastes horizons est de nature à amplifier l'intelligence et à favoriser la puissance imaginative tout en la retenant dans les limites de la réalité[33].

> L'école domine les enfants physiquement, moralement et intellectuellement, de façon à contrôler le développement de leurs facultés dans la direction voulue. Elle les prive de contact avec la nature pour pouvoir les modeler à volonté. Voilà l'explication de l'échec[34].

Ou encore Ferrer :

> Nous pouvons détruire tout ce qui a un arrière-goût de violence dans nos écoles actuelles, tous les moyens artificiels par lesquels les enfants sont gardés à l'écart de la nature et de la vie[35].

---

32. *Ibid.*, p. 197.
33. Sébastien Faure cité dans Normand Baillargeon, *Éducation et liberté*, Montréal, Lux, 2005, p. 315.
34. *Ibid.*, p. 295.
35. Francisco Ferrer cité dans Normand Baillargeon, *op. cit.*, p. 298.

Foucault identifie le contrôle de l'espace comme « l'art de la répartition », qui peut se décliner en quatre grands principes :

> La discipline parfois exige la **clôture**, la spécification d'un lieu hétérogène à tous les autres et fermé sur lui-même.
> [...]
> Mais le principe de « clôture » n'est ni constant, ni indispensable, ni suffisant dans les appareils disciplinaires. Ceux-ci travaillent l'espace d'une manière plus souple et plus fine. Et d'abord selon le principe de la localisation élémentaire ou du **quadrillage**. À chaque individu, sa place, et à chaque emplacement, un individu. [...]
> La règle des **emplacements fonctionnels** va peu à peu, dans les institutions disciplinaires, coder un espace que l'architecture laissait en général disponible et prêt à plusieurs usages. Des places déterminées se définissent pour répondre non seulement à la nécessité de surveiller, de rompre les communications dangereuses, mais aussi de créer un espace utile.
> [...]
> Dans une discipline, les éléments sont interchangeables puisque chacun se définit par la place qu'il occupe dans une série, ou par l'écart qui le sépare des autres. L'unité n'y est donc ni le territoire (unité de domination) ni le lieu (unité de résidence), mais le **rang**[36].

Pour Foucault, toute l'organisation spatiale est donc tournée vers l'objectif de faire régner la discipline. Sans doute pouvons-nous constater avec lui que les outils de répression deviennent obsolètes, puisque le contrôle se fait par la savante répartition spatiale des effectifs. Comme si cela ne suffisait pas, celle-ci est complétée par le contrôle du temps et de l'activité. Tout cela accentue encore un peu plus la pression structurelle pesant sur l'enfant scolarisé.

Contrôler le temps et l'activité

Pour Foucault, le contrôle de l'activité repose, quant à lui, sur cinq éléments :

> **L'emploi du temps**, comme cadre général de l'activité.
>
> **L'élaboration temporelle de l'acte**. C'est plus qu'un rythme collectif et obligatoire, imposé de l'extérieur ; c'est un « programme » ; il

36. Michel Foucault, *Surveiller et punir*, *op. cit.*, p. 167-168. C'est moi qui ai ajouté le caractère gras.

assure l'élaboration de l'acte lui-même ; il contrôle de l'intérieur son déroulement et ses phases.

La mise en corrélation du corps et du geste. Il impose la relation la meilleure entre un geste et l'attitude globale du corps. [...] Une bonne écriture par exemple suppose une gymnastique – toute une routine dont le code rigoureux investit le corps en son entier, de la pointe du pied à la pointe de l'index.

L'articulation corps-objet qui [...] fixe la suite canonique où chacune de ces corrélations occupe une place déterminée. [...] Sur toute la surface de contact entre le corps et l'objet qu'il manipule, le pouvoir vient se glisser, il les amarre l'un à l'autre.

L'utilisation exhaustive [...] pose le principe d'une utilisation toujours croissante du temps, [...] comme si le temps dans son fractionnement même était inépuisable ; ou comme si, du moins, par un aménagement interne de plus en plus détaillé, on pouvait tendre vers un point idéal où le maximum de rapidité rejoint le maximum d'efficacité[37].

Voilà donc comment, selon Foucault, s'opère l'assujettissement des individus soumis à une discipline qui tente de se faire oublier par son application routinière. On y retrouve, en toile de fond, les processus de rationalisation et de sédimentation qui sont à l'œuvre dans la réification des idées. Les regards que portent certains auteurs sur le monde scolaire viennent appuyer les propos de Foucault.

Par exemple, celui de Daniel Pennac à propos du temps saucissonné :

> Cinquante-cinq minutes de français, expliquais-je à mes élèves, c'est une petite heure, avec sa naissance, son milieu et sa fin, une vie entière en somme.
>
> Cause toujours, auraient-ils pu me répondre, une vie de littérature qui ouvre sur une vie de mathématiques, laquelle donne sur une pleine existence d'histoire, qui vous propulse sans raison dans une autre vie, anglaise celle-là, ou allemande, ou chimique, ou musicale... Ça en fait des réincarnations en une seule journée ! Et sans aucune logique ! [...] et ça se donne des allures de rigueur par-dessus le marché, une absolue pagaille taillée comme un jardin à la française, bosquet de cinquante cinq minutes par bosquet de cinquante

37. *Ibid.*, p. 175-181. C'est moi qui ai ajouté le caractère gras.

> cinq minutes. Il n'y a guère que la journée d'un psychanalyste et le salami du charcutier pour être découpés en tranches aussi égales. Et ça, toutes les semaines de l'année ! Le hasard sans la surprise, un comble[38] !

Ou encore celui d'Edgar Morin à propos des matières compartimentées :

> Comme notre éducation nous a appris à séparer, compartimenter, isoler, et non à relier les connaissances, l'ensemble de celles-ci constitue un puzzle inintelligible. Les interactions, les rétroactions, les contextes, les complexités qui se trouvent dans le « no man's land » entre les disciplines deviennent invisibles. Les grands problèmes humains disparaissent au profit des problèmes techniques particuliers. L'incapacité d'organiser le savoir épars et compartimenté conduit à l'atrophie de la disposition mentale naturelle à contextualiser et à globaliser[39].

La discipline atteint son maximum d'efficacité quand elle exige toujours davantage de ceux sur qui elle s'exerce. C'est ce que Michel Foucault appelle « la discipline indéfinie » :

> Un interrogatoire qui n'aurait pas de terme, une enquête qui se prolongerait sans limites dans une observation minutieuse et toujours plus analytique, un jugement qui serait en même temps la constitution d'un dossier jamais clos, la douceur calculée d'une peine qui serait entrelacée à la curiosité acharnée d'un examen, une procédure qui serait à la fois la mesure permanente d'un écart par rapport à une norme inaccessible et le mouvement asymptotique qui contraint à le rejoindre à l'infini[40].

La discipline insidieusement déployée, omniprésente, crée un sentiment de réduction de l'espace de liberté chez celui qui la subit. Il a l'impression que ses mouvements sont limités par une discipline de plus en plus ferme, contrôlée par un pouvoir hors de portée. Cela correspond à ce que je qualifie d'oppression écologique.

---

38. Daniel Pennac, *op. cit.*, p. 130.
39. Edgar Morin, *Les sept savoirs essentiels à l'éducation du futur*, Paris, Seuil, 2000, p. 44.
40. Michel Foucault, *Surveiller et punir, op. cit.*, p. 264.

La salle de classe au regard de la convivialité

> *Sur terre, donc, les murs, les routes et les ports, l'ordre et la loi. En mer, là-bas, où les étoiles tournoient sous des cieux inconnus, le déploiement de l'inconnu, le temps circulaire, à l'infini répété, d'une immuable éternité, l'inconcevable immensité d'un temps a-historique.*
>
> – Michel Le Bris[41]

Chaque mur crée une séparation, une rupture. Ce qui se trouve d'un côté n'est pas la même chose que ce qui se trouve de l'autre, faute de quoi le mur devient tout à fait inutile. En érigeant les murs d'une classe, on établit donc une différence entre ce qui se passe à l'intérieur et ce qui se passe à l'extérieur, et il est légitime de penser que cette distinction intérieur/extérieur va au-delà de la seule préoccupation météorologique. On peut dès lors se demander pourquoi, depuis l'origine de l'école, certains éléments sont mis à l'écart de la classe tandis que d'autres ne le sont pas.

Historiquement, les murs de l'école ont été une réponse à trois préoccupations majeures, pourtant très différentes :

– Dans une perspective d'inspiration religieuse, l'enfant doit être dressé, voire redressé pour faire sortir le mal inscrit en lui depuis le péché originel. Il s'agit donc de protéger la société de l'enfant ou, du moins, de préparer les enfants à s'inscrire dans la société sans en troubler l'ordre établi. À cet effet, François Guex note :

> La façon dont les Jansénistes ont compris la nature de l'enfant éclaire leur système d'éducation. L'enfant est pour eux un être déchu, faible, corrompu même, dont « la raison est obscurcie par le péché », dont la « volonté est esclave de la passion ». « Le diable, dit Saint-Cyran, prend l'âme du petit enfant dans le ventre de sa mère. » [...] Il faut redoubler de soins, de sollicitude, de vigilance pour protéger l'enfant, le soutenir dans ses chutes. Il faut à l'éducateur la ferveur de l'apôtre[42].

41. Michel Le Bris, *D'or, de rêve et de sang. L'épopée de la flibuste 1494-1588*, Paris, Hachette, 2001, p. 20.
42. François Guex, *Histoire de l'instruction et de l'éducation*, Lausanne, Payot, 1906, p. 110.

– Dans une perspective humaniste et naturaliste, comme celle de Jean-Jacques Rousseau, il s'agit au contraire de protéger l'enfant de la société. La vie courante est laissée à l'extérieur des murs de l'école pour ne pas « corrompre » la beauté naturelle de l'enfant. Guex nous explique que pour Rousseau:

> Les villes sont des gouffres d'immoralité. L'haleine, le souffle de l'homme est mortel pour ses semblables. [...] Puisque la société est corrompue, la première chose à faire, c'est de garantir Émile de sa mauvaise influence, de l'isoler, de l'emmener à la campagne[43].

– Dans une perspective moderne, l'éducation semble orientée vers l'acquisition de compétences susceptibles de faire tourner la roue économique. Il s'agit de préparer la jeunesse à la « vraie vie » et au travail.

Même si ces positions ne sont pas toujours clairement revendiquées ou assumées, elles demeurent aux fondements des considérations philosophiques qui contribuent à isoler les jeunes du reste de la société, et ce, dans le but « de les instruire, de les socialiser et de les qualifier », comme le disent les documents officiels du gouvernement du Québec. La salle de classe est l'héritière d'une certaine conception de la rigueur et du sérieux. Ainsi, l'environnement qui m'a été imposé pour suivre les cours nécessaires à l'obtention de mon doctorat en éducation permet d'illustrer les conditions physiques qui sont encore en vigueur dans le système scolaire.

> Nous sommes 31 adultes dans un espace borné par quatre murs de plâtre de couleur bleu gris, un plafond en matière synthétique et un sol de dalles plastiques. Il n'y a aucune fenêtre. La vie à l'intérieur des murs est donc tout à fait indépendante de la vie extérieure. La lumière artificielle est assurée par quelques dizaines de tubes néon. La température est contrôlée. Aucun élément de décoration (tableaux, plantes vertes ou autres) n'est présent. Le local est exclusivement consacré à sa fonction. Il n'existe, dans ce local, aucun objet qui ne soit pas entièrement dévoué à l'exposé d'un professeur. Trente des personnes présentes sont assises à leur bureau. L'espace réservé à chacun est environ d'un mètre carré, comprenant le bureau et l'espace pour s'asseoir. Les chaises et les bureaux sont équipés de

43. *Ibid.*, p. 214.

roulettes qui facilitent le réaménagement de la classe avant le cours, mais le nombre d'élèves empêche une autre organisation que les rangées traditionnelles. Les déplacements sont de fait extrêmement limités. Ces personnes regardent dans le même sens un professeur debout qui présente un document projeté au tableau en lien avec les méthodes de recherche. Tout est organisé pour favoriser le cours *ex cathedra* et, malgré l'invitation à intervenir, force est de constater que peu d'étudiants le font. Il est très difficile pour le professeur de s'assurer de l'écoute active des étudiants[44].

Je repense à l'école péripatéticienne d'Aristote et aux jardins d'Épicure, ou encore à ceux de l'Alhambra dans la Grenade arabo-andalouse et à ceux de la mosquée-cathédrale de Cordoue sur les berges du Guadalquivir, d'où sont sorties tant de pensées qui ont su éclairer notre humanité pendant des siècles. Ces jardins grecs ou andalous, parfumés d'orangers ou de lauriers roses, agrémentés de fontaines majestueuses, avaient également pour objectif d'offrir aux penseurs une oasis favorable au développement de leur savoir dans un espace confiné et contrôlé. Pourtant, à l'époque, les contraintes de construction, qu'elles soient techniques ou militaires, n'étaient pas moindres ! Ces architectures semblaient faire l'objet de préoccupations esthétiques et d'un souci de convivialité véritablement différents. L'ère industrielle, avec sa rationalité et ses constructions bétonnées, semble avoir durablement influencé le contexte éducatif.

Une autre notion importante à considérer est la convivialité, qui fait d'abord référence aux relations harmonieuses que l'on réserve aux convives, mais qui est aussi liée à la recherche en sciences sociales. Dans ce contexte, il est pertinent de s'intéresser aux travaux d'Ivan Illich sur les rouages et les enjeux de pouvoir de la société industrielle[45]. L'auteur mène une analyse des produits de la société, qu'il qualifie d'« outils ». Selon lui, « il faut également ranger dans l'outillage les institutions productrices de services comme l'école[46] ». Chaque outil est évalué à l'aune de la convivialité. Il définit l'outil convivial – ou juste – à partir de trois exigences : « Il est générateur d'efficience sans dégrader

44. Extrait de mon journal de bord écrit *in situ*, à l'automne 2009.
45. Ivan Illich, *op. cit.*
46. *Ibid.*, p. 483.

l'autonomie personnelle, il ne suscite ni esclaves ni maîtres, il élargit le rayon d'action personnel[47]. »

D'après Illich, l'outil de travail est qualifié de convivial tant que l'individu en garde un certain contrôle et en ressent les bienfaits émancipateurs :

> L'outil est inhérent à la relation sociale. Lorsque j'agis en tant qu'homme, je me sers d'outils. Suivant que je le maîtrise ou qu'il me domine, l'outil me relie ou me lie au corps social. Pour autant que je maîtrise l'outil, je charge le monde de mon sens ; pour autant que l'outil me domine, sa structure me façonne et informe la représentation que j'ai de moi-même[48].

À l'école, la représentation que chacun a de lui-même se joue à l'intérieur d'une relation pouvoir-savoir qui compte ses « nantis » et ses « délaissés », comme dans l'ensemble de la société.

> La redéfinition des processus d'acquisition du savoir en termes de scolarisation n'a pas seulement justifié l'école en lui donnant l'apparence de la nécessité ; elle a aussi créé une nouvelle sorte de pauvre, les non-scolarisés, et une nouvelle sorte de ségrégation sociale, la discrimination de ceux qui manquent d'éducation par ceux qui sont fiers d'en avoir reçu[49].

Le manque de convivialité ressenti dans l'enceinte scolaire, que ce soit par l'âpreté des locaux ou par la domination que l'outil exerce sur l'individu, participe à l'effet d'oppression que je tente de cerner dans cet ouvrage. Mais si cette oppression s'exerce sur l'enfant à l'intérieur de la salle de classe, elle s'exerce également en limitant l'accès à son milieu naturel.

Le trouble du déficit-nature

> *Demeurez le moins possible assis : ne prêter foi à aucune pensée qui n'ait été composée au grand air, dans le libre mouvement du corps – à aucune idée où les muscles n'aient été aussi de la fête. Tout préjugé vient des entrailles.*
> *Être « cul-de-plomb », je le répète, c'est le vrai péché contre l'esprit.*
>
> – Friedrich Nietzsche

47. *Ibid.*, p. 470.
48. *Ibid.*, p. 483-484.
49. *Ibid.*, p. 481.

La science normale est un effort énergique et déterminé pour faire entrer la nature dans les tiroirs conceptuels fournis par les professionnels de l'éducation.

– Thomas Kuhn

Plusieurs auteurs[50] ont souligné le danger de désordre mental que peut engendrer la coupure entre l'enfant et la nature. Richard Louv va même jusqu'à proposer un droit à la nature pour les enfants[51] afin de préserver leur équilibre mental. Mais c'est dans son livre à succès *Last Child in the Woods*[52] que l'auteur expose le plus clairement son point de vue, résultat de ses recherches.

Bien que le concept de « trouble du déficit-nature » (*nature-deficit disorder*) ne soit pas utilisé au sens clinique et que la communauté scientifique ne l'ait pas encore adopté, Louv estime qu'il « est approprié et utilisable pour décrire l'un des facteurs pouvant aggraver les difficultés d'attention de plusieurs enfants[53] ». Il s'appuie sur plusieurs études référencées et convergentes pour formuler son hypothèse. Il souligne que les qualités dont l'humanité, notamment les garçons, a dû faire preuve tout au long de son histoire pour chasser, trapper ou pêcher – qualités telles la force, la rapidité ou l'agilité – sont aujourd'hui considérées comme de l'hyperactivité et sont soignées par des procédés chimiques. J'ai été particulièrement touché par la section dans laquelle Louv, se basant sur les études du couple Kaplan[54], parle des facultés apaisantes de la nature. Selon l'auteur, cette capacité à calmer l'agitation physique et mentale n'est pas uniquement due à l'espace libre qui est offert pour courir ou jouer. La nature aurait une capacité apaisante intrinsèque, indépendamment de l'activité que l'on y pratique. Cela m'a renvoyé à maints épisodes de ma propre enfance. Alors que les professeurs ne savaient comment calmer mon agitation en classe, ils s'étonnaient de me

50. Notamment Richard Louv, *Last Child in the Woods, op. cit.*; Paul Shepard et David Cayley, « Nature and Madness », *The Journal of Wild Culture*, vol. 1, n° 2, Toronto, The Society for the Preservation of Wild Culture, 1987.
51. Richard Louv, *A Walk in the Woods : Rights or Privilege?, op. cit.*, mars-avril 2009, <www.orionmagazine.org/index.php/ articles/ article/4401/>, hors-ligne.
52. Richard Louv, *Last Child in the Woods, op. cit.*
53. *Ibid.* Traduction libre.
54. *Ibid.*, p. 103.

voir contemplatif et serein dans nos trop rares sorties scolaires en nature. Ainsi, les propos de Louv ont trouvé en moi un ancrage vécu, réveillant quelques vieilles blessures de mon cheminement scolaire. Et quand, à 18 ans, je quittai Marseille et le foyer familial sans jamais avoir lu ni Illich, ni Foucault, ni Thoreau, ni Louv, je partis plusieurs mois dans les bois…

De son côté, Carl Honoré, dans son ouvrage *Manifeste pour une enfance heureuse*, recense une étude menée sur des rats montrant que les individus placés avec leurs congénères en présence d'instruments de stimulation mentale développaient un cerveau plus performant que ceux placés seuls dans des cages vides[55]. Honoré estime que cette étude a lancé beaucoup d'éducateurs sur la piste de la stimulation abusive. Il prend donc la peine de les mettre en garde en soulignant une conclusion de l'étude davantage passée inaperçue : « Aucune stimulation expérimentale n'a réussi à produire des rats dotés d'un cerveau plus performant que celui de leurs congénères ayant grandi en pleine nature[56]. » La participation sans entraves à un univers diversifié, dans un milieu naturel chargé de sens, semble plus bénéfique qu'une programmation intentionnellement éducative.

« À court de re-création ? »

Élément constitutif de l'équilibre mental, la nature offrirait l'espace et la matière nécessaires à l'expression de la créativité. S'accordant avec Edith Cobb[57] et James Raffan[58], Anne Philippot écrit : « La nature fournirait un champ expérientiel d'investigation infini et propice à l'épanouissement du pouvoir créateur et,

55. Carl Honoré, *Manifeste pour une enfance heureuse*, Paris, Éditions Marabout, 2008, p. 60-61 ; Kathy Hirsh-Pasek, Diane Eyer et Roberta Michnick-Golinkoff, *Einstein Never Used Flash Cards : How our Children Really Learn – And Why They Need to Play More and Memorize Less*, New York, Rodale Books, 2003, p. 27-28.
56. Carl Honoré, *op. cit.*, p. 61.
57. Edith Cobb, *The Ecology of Imagination in Childhood*, New York, Colombia University Press, 1977.
58. James Raffan, *La nature nourricière. Une étude du potentiel d'apprentissage dans les cours d'école*. Le coffre à outils d'Evergreen, Evergreen et Toyota Canada inc., 2002.

selon Cobb, clé d'un sentiment durable de quiétude apaisante[59]. » Pourtant, comme nous venons de le voir, la salle de classe et le traitement scolaire en général ne promeuvent pas, dans leur culture actuelle, le contact direct entre la nature et l'enfant. Peut-être faudrait-il regarder du côté de la cour de récréation dont le monde scolaire souligne habituellement l'importance comme espace social ? Philippot soutient que « le sable de la cour, les feuilles mortes et les petits cailloux font l'objet de maintes expériences partagées sensorielles ou cognitives et contribuent au développement individuel[60] ». Encore faudrait-il pouvoir y trouver ces simples éléments naturels, car un survol rapide des cours de récréation des écoles de Montréal et de bien d'autres villes renvoie au même constat :

> Le terrain artificialisé à vocation récréative est l'un des théâtres de la désertification biologique dont l'humain est responsable. [...] L'espace de jeux qui devrait être propice à de multiples expériences est dénaturé, imperméabilisé, nivelé, uniformisé... Un monde minéral figé et inerte a remplacé la couverture végétale primitive. Le processus vital est ici presque suspendu[61].

Comme un prolongement de ce qui se passe dans la salle de classe, « deux impératifs tyrannisent la gestion de cet espace : sécurité et hygiène[62] ». Bien sûr, il est possible de noter ça et là des initiatives de verdissement de cours d'école mais, pour l'essentiel, ces dernières restent des espaces grillagés et asphaltés peu propices à la diversité de l'expérience éducative ; elles n'offrent en cela que peu d'amélioration par rapport aux situations d'apprentissage dénaturées de la salle de classe. Il est peu probable que ce terrain appauvri puisse répondre aux aspirations émancipatoires des enfants. Je me réjouis de constater la confluence de voix de plus en plus nombreuses (dont font partie les auteurs cités dans ce chapitre) pour dénoncer ces conditions d'enfermement et de perte de contact avec la nature. Aujourd'hui, la critique

59. Anne Philippot, « Des actions en faveur de la nature dans les cours d'école : un levier pertinent pour mieux vivre ensemble dans une démarche d'établissement "vers un développement durable" », *Éducation et francophonie*, vol. 37, n° 2, automne 2009, p. 82.
60. *Ibid.*, p. 83.
61. *Ibid.*, p. 83.
62. *Ibid.*, p. 84.

de l'espace et du temps éducatifs n'est plus seulement celle de quelques esprits dissidents.

L'abandon scolaire, effet de l'oppression?

> *La rébellion de la mer paraît chargée de plus de destin que de liberté. [...] À ce titre également, le pirate est exemplaire. [...]. Tout se passe comme si en se saisissant avidement de ce qu'ils nomment leur indépendance, les aventuriers n'en saisissaient que le trouble reflet, une ombre, une illusion, et cédaient au contraire à la plus raide des fatalités.*
>
> – Gilles Lapouge[63]

> *Allons! La marche, le fardeau, le désert, l'ennui et la colère.*
>
> – Arthur Rimbaud

Le décrochage scolaire peut en partie s'expliquer par l'oppression dénoncée plus haut. Au Québec, le taux atteint des niveaux alarmants qui oscillent autour de 30 % et le ministère de l'Éducation fait de la lutte contre le décrochage scolaire une de ses priorités. Les « décrocheurs » se retrouvent ainsi sur la voie qui mène de la marginalité scolaire à la marginalité sociale. Selon le ministère de l'Éducation du Québec :

> Dans une génération de 100 personnes, 99 parviendront aux études secondaires et 87 obtiendront un premier diplôme du secondaire, 40 un diplôme d'études collégiales (DEC), 32 un baccalauréat, 9 une maîtrise et, enfin, 1 personne obtiendra un doctorat. On note par ailleurs que parmi les 87 personnes diplômées du secondaire, 31 seront titulaires d'un diplôme de formation professionnelle[64].

La lutte au décrochage scolaire se heurte à la difficulté de faire cadrer une population hétéroclite dans un système normé. Mais au-delà de cette explication, la course aux diplômes est une quête qui porte en elle-même sa propre contradiction puisque c'est la rareté du diplôme qui lui confère sa valeur. Et l'on voit régulièrement disparaître des diplômes : en France, par exemple, le « certificat d'études », qui sanctionnait la fin du primaire, n'a plus aucune valeur sur le marché du travail, le « brevet des collèges »

63. Gilles Lapouge, *op. cit.*, p. 3-4.
64. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, <www.mels.gouv.qc.ca/sections/indicateurs/>, hors-ligne.

est maintenu à titre symbolique et le « baccalauréat général » est devenu une sorte de niveau de base qui ne garantit plus une carrière. Ainsi, la reconnaissance des diplômes est construite sur un système pyramidal dont l'ascension, légitime d'un point de vue individuel, est une chimère d'un point de vue collectif. Si la scolarisation vise à former des personnes informées, critiques, créatives et participatives, de hauts niveaux de scolarisation sont souhaitables. Mais si la scolarisation s'inscrit dans une perspective d'employabilité, la lutte au décrochage est une bataille perdue d'avance puisque, plus les gens seront diplômés, plus les critères de sélection sur le marché du travail seront élevés et ainsi de suite dans une spirale sans fin. Bref, le problème sera déplacé au lieu d'être résolu.

Pour l'instant, le débat est vif. Il est d'ailleurs curieux de constater que, dans ces débats, le décrochage scolaire est évoqué en des termes relevant de la sémantique médicale par ceux qui s'en prétendent les spécialistes[65]. Ainsi en va-t-il des mots « dépistage », « prévention » ou « intervention précoce »… Comme si l'abandon scolaire était une maladie attrapée par hasard et que la seule faute pouvant être imputée au système était de ne pas avoir su donner au bon moment et en quantité suffisante la médecine appropriée au futur malade.

> La psychologie scolaire est chargée de corriger les rigueurs de l'école, comme l'entretien médical et psychiatrique est chargé de rectifier les effets de la discipline au travail. Mais il ne faut pas s'y tromper; ces techniques ne font que renvoyer les individus d'une instance disciplinaire à une autre, et elles reproduisent, sous une forme concentrée et formalisée, le schéma de pouvoir-savoir propre à toute discipline[66].

---

65. Écoutez notamment l'émission *Les Années lumières* diffusée le 4 octobre 2009 sur la Première chaîne de Radio-Canada, dont les invités, outre le public, étaient les suivants: Égide Royer, du Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de l'Université Laval; Michel Janosz, directeur du Groupe de recherche sur les environnements scolaires et professeur à l'École de psychoéducation de l'Université de Montréal; Robert Turbide, psycho-éducateur à la Commission scolaire de Montréal; Marie-Claude Guay, de la Clinique des troubles de l'attention à l'Hôpital Rivière-des-Prairies.
66. Michel Foucault, *Surveiller et punir, op. cit.*, p. 263.

Le manque de moyens financiers est inévitablement évoqué pour expliquer le phénomène du décrochage scolaire. Je souhaiterais contribuer à ce débat public en précisant que si le décrochage est une maladie, elle est nosocomiale, c'est-à-dire qu'elle s'attrape exclusivement dans les établissements chargés de nous en préserver. Et si l'origine de l'abandon scolaire était en partie à chercher dans le traitement scolaire lui-même ? Et à partir de quel seuil de décrochage va-t-on aussi accepter d'examiner la réalité scolaire actuelle ?

Convaincue de son bien-fondé et parfois de ses méthodes, l'institution éducative, par l'entremise de ses enseignants, montre du doigt les enfants qui n'acceptent pas de subir le traitement scolaire sans se révolter. On ira jusqu'à diagnostiquer, puis à médicaliser ces enfants qui ne savent pas rester assis silencieusement le plus clair de leur journée, et ce, au prix d'handicaper parfois leur avenir. Toute remise en question du format scolaire et de sa dimension oppressive étant écartée, la responsabilité de l'échec scolaire incombera prioritairement à l'élève et à ses parents ou au système médical qui n'aura pas su mettre sur le marché le médicament susceptible de guérir ce besoin de prendre l'air.

Pourtant, selon Rénald Legendre, « l'abandon scolaire n'est pas attribuable à une carence de talents ou de capacités. Il relève plutôt du phénomène de l'aliénation. [...] La personne quitte donc un milieu scolaire qui lui est devenu étranger et où elle se sent inconfortable[67]. » Si les causes du décrochage sont multiples, certaines – comme « l'ennui ou un encadrement insuffisant » – sont attribuables au système scolaire lui-même. Les causes personnelles comme les problèmes sociaux, mais aussi « le désir d'affranchissement[68] » entrent également en ligne de compte.

Ainsi, l'abandon scolaire peut s'interpréter à double sens : est-ce l'enfant qui abandonne la société éducative ou l'inverse ? Comme dans le cas du pirate, fatalité et liberté poursuivent ici leur jeu de cache-cache. Les mots « aliénation » et « affranchissement » que l'on trouve dans le dictionnaire de l'éducation de

67. Rénald Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation,* Montréal, Guérin, 2005, p. 2.
68. *Ibid.*

Legendre font écho à la dialectique oppression/émancipation que je tente d'articuler dans cet ouvrage.

Mon propos s'appuie, j'en suis conscient, sur des auteurs à qui l'on a pu reprocher de livrer une analyse statique de l'école. Si l'on peut rendre hommage à Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Paulo Freire ou Ivan Illich d'avoir su identifier les mécanismes de pouvoir, les enjeux de mise en discipline et l'enfermement conceptuel de l'éducation scolaire, il faut également reconnaître que leurs analyses de la production et de la reproduction du système social auxquelles l'école participe ne tiennent pas toujours compte des interstices de liberté qui laissent place aux initiatives. En somme, en m'appuyant sur les travaux des auteurs précédemment cités, j'ai conscience de livrer un portrait immobile de la réalité scolaire.

Si ce portrait est juste, il faut tout de même reconnaître les actes, les mots et les petits miracles quotidiens que certains enseignants parviennent malgré tout à faire éclore dans l'enceinte scolaire. Nombre d'adultes gardent un souvenir ému de leur enfance à l'école et évoquent avec nostalgie leur bonheur d'avoir été élève. Bien que j'éprouve un grand respect pour ces témoignages, je ne perds toutefois pas de vue l'analyse d'Erich Fromm selon laquelle il y a un bonheur à être ce que l'on pense incontournable d'être. « À la place d'une autorité manifeste, une *autorité anonyme* règne. Elle revêt la forme du sens commun, de la science, de la santé psychique, de la normalité, de l'opinion publique. Elle n'exige rien si ce n'est l'évidence[69]. » Fromm explique que peu importe le rouage sociétal, que ce soit en classe ou à l'usine, la personne qui se conforme à cette autorité silencieuse développe les traits qui la font désirer agir comme elle doit agir.

Pour Fromm encore :

> La fonction sociale de l'éducation est de permettre à l'individu de tenir le rôle qu'il doit jouer plus tard dans la société ; c'est-à-dire de modeler son caractère de telle façon qu'il soit proche du caractère social, que son désir coïncide avec les nécessités de son rôle social. Le système éducatif de toute société est déterminé par cette fonction. [...] Les méthodes d'éducation peuvent être considérées comme les

69. Erich Fromm, *La peur de la liberté*, Lyon, Parangon, 2010, p. 163.

moyens par lesquels les nécessités sociales sont transformées en qualité personnelle[70].

De toute évidence, il y a un « bonheur » sincère à être élève et ce bonheur est entretenu par les félicitations, les récompenses, les prix et un goût, parfois socialement développé, pour une certaine façon d'apprendre, voire une certaine conformité. Cet état de fait ne peut cependant pas être la caution définitive d'un système qui laisse nombre d'enfants sur le bord du chemin.

70. *Ibid.*, p. 269.

Chapitre 3

Oser les voies de la piraterie éducative

Le pédagogue est un insurgé.
– Jean Houssaye[1]

Ce livre s'appuie sur des expériences qui se situent à la marge des institutions éducatives et parfois même à la limite de la légalité : celles des sociétés traditionnelles, de « l'éducation à domicile », du voyage familial. Les parents qui ont fait ces choix, loin d'être soutenus par les pouvoirs politiques, offrent à leurs enfants un contexte éducatif que j'ai choisi d'appeler la « piraterie éducative[2] » ou « éducation pirate ». Dans les sections suivantes, je vais tenter de circonscrire ces formes d'éducation parfois clandestines et souvent aventureuses qui méritent sans doute d'être explorées et appuyées par des recherches plus formelles. Ce faisant, je suivrai les pistes ouvertes intuitivement par Tom Sawyer qui, déçu par la vie civile, optait pour la vie de pirate sur l'île Jackson : « Fi donc ! Il y avait mieux encore à faire ! Être pirate ! Voilà l'avenir qui s'offrait à lui dans toute sa splendeur. […] Sa décision était prise, il avait choisi sa carrière. […]

1. Jean Houssaye, Michel Soëtard *et al.*, *Manifeste pour les pédagogues*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2002, p. 42.
2. Le mot « pirate » vient du grec *peiratês* qui veut dire « entreprendre, tenter l'aventure ». Voir Mikhaïl W. Ramseier, *La Voile noire des pirates. Aventuriers des Caraïbes et de l'océan Indien*, Lausanne, Favre, 2006, p. 140.

Quant à définir ce qui devait faire l'objet de leur piraterie, ils n'y songèrent même pas[3]. »

La piraterie : un souffle libertaire ?

La piraterie est très souvent associée dans l'imaginaire collectif, et parfois de façon romantique, à la philosophie libertaire. Que cette association, façonnée par la littérature et le cinéma, puisse prendre appui sur une réalité historique reste sans doute à démontrer. Signalons toutefois que la question a déjà été fouillée. Moreau[4] et Lapouge[5], parmi d'autres, font mention d'éléments tels que le partage du butin, la liberté accordée aux esclaves, l'indemnisation des blessures de guerre ou le statut élevé de certaines femmes dans l'organisation. On pourra également souligner l'évocation, dans l'œuvre de Defoe[6], de Libertalia, cité pirate – sans doute imaginaire – fondée par le pirate Misson, ou encore de Salé, sur la côte Atlantique du Maroc, cité pirate attestée qui eut le mérite de faire ressortir les bases de « l'utopie pirate ». Lapouge parlera de la piraterie nihiliste des boucaniers et s'aventurera même à évoquer la « dimension sociale de la piraterie[7] ». D'un autre côté, les auteurs libertaires ont souvent manifesté de la sympathie envers la piraterie. C'est le cas de Jules Lermina, qui fonda le journal *Le Corsaire* en 1867, ou plus récemment du collectif anarchiste Do or Die à travers l'évocation de ce qu'il nomme les « Bastions Pirates ». À tort ou à raison, la piraterie véhicule donc une image de liberté qui vient renforcer l'idée d'appeler « éducation pirate » une forme d'éducation en marge de la légalité, souvent aventureuse et à tendance libertaire.

> On a souvent noté que les mouvements anarchistes, sous leur aspect moderne, se développent en Europe au moment où les pirates refluent des mers. Et que l'emblème des navires réprouvés, le drapeau noir, flotte désormais à la tête des groupes libertaires[8].

3. Mark Twain, *Les aventures de Tom Sawyer*, Paris, Flammarion, 1996, p. 104 et 133.
4. Jean-Pierre Moreau, *Une histoire des pirates. Des mers du Sud à Hollywood*, Paris, Éditions Tallandier, 2006.
5. Gilles Lapouge, *Les Pirates, forbans, flibustiers et autres gueux des mers*, Paris, Payot, 1987.
6. Daniel Defoe cité dans Jeran-Pierre Moreau, *op. cit.*, p. 368.
7. Gilles Lapouge, *op. cit.*, p. 97.
8. *Ibid.*, p. 64.

Une légende tenace, aussi répandue qu'invérifiable[9], affirme que Jean Lafitte, célèbre et richissime pirate du XIXe siècle, aurait participé vers la fin de sa vie au financement des travaux de Marx et Engels, notamment pour la première édition du *Manifeste du Parti communiste*. Que cette légende soit avérée ou pas, elle vient renforcer le trait d'union qui existe entre l'échappée pirate et la contestation sociale.

L'éducation libertaire, balisée notamment par Lenoir, met l'accent sur sa dimension émancipatrice et remet en question le système de pouvoir et l'autorité de l'enseignant que lui accorde de fait l'organisation scolaire traditionnelle.

> L'éducation libertaire vise, comme le proposait déjà W. Godwin, « à apprendre à penser, à discuter, à se souvenir, et à se poser des questions ». La connaissance, même si elle est indispensable, n'est pas une fin en soi. Le résultat de l'éducation n'est pas une tête bien pleine qui offre à l'individu tous les moyens d'agir, tant dans la sphère du travail manuel que dans celle de la pensée et du travail intellectuel. Elle se propose de doter l'individu, sans négliger ni oublier les influences extérieures, des outils de son autoconstruction. [...] Au-delà de la modernité et de l'idéalisme du propos, il convient de souligner que le projet libertaire remet fondamentalement en cause le statut du couple savoir/pouvoir dans la situation éducative[10].

Les éléments de cette déclaration sur l'éducation libertaire convergent avec ceux déjà évoqués au chapitre précédent concernant les enjeux de pouvoir et d'oppression. Ils m'incitent à proposer le concept d'éducation pirate ou de piraterie éducative pour saisir cette réalité qui ne correspond pas totalement aux concepts d'éducation non formelle, d'éducation populaire ou encore d'éducation informelle, familiers aux acteurs de la recherche en éducation. En effet, aucun de ces concepts ne désigne des modes d'éducation alternatifs à la fréquentation scolaire. Ils concernent davantage des formes d'éducation complémentaires à celle dispensée dans les écoles.

9. Mikhaïl W. Ramseier, *op. cit.*, p. 191.
10. Hughes Lenoir, « Propos sur l'éducation libertaire », Hors-série, *Le Monde libertaire*, nº 15, 28 juillet-25 septembre 2000.

La proposition d'éducation pirate

> *L'anarchisme, du moins tel que je le comprends (d'une façon qui est très bien justifiée, je crois, mais c'est une autre question), est une tendance de la pensée et de l'action humaine qui cherche à identifier les structures d'autorité et de domination, à leur demander de se justifier et, dès lors qu'elles en sont incapables (ce qui arrive fréquemment), à tenter de les dépasser.*
>
> – Noam Chomsky

Le concept d'éducation pirate que je propose désigne un mode éducatif qui n'a toujours pas de nom. Bien entendu, la piraterie qui est évoquée ici l'est seulement dans sa dimension métaphorique ; cela ne me rend pas solidaire des actes de violence perpétrés par les pirates, la plupart du temps en réponse à la violence d'État qui s'exerçait contre eux.

> La métaphore n'est ni une équivalence (elle privilégie les similitudes et occulte les différences), ni une homologie mathématique (elle ne stipule pas l'égalité des rapports, mais une « stylisation »). [...] C'est la sémantique formelle, doublée d'une discursivité métaphorique qui ouvre les portes sur un « logos verbo-iconique », une pensée qui articule étroitement imagination et raison pour participer à la production de connaissance[11].

La métaphore est donc utilisée dans ce texte comme « mise en scène du matériau analysé et comme levier de déplacement paradigmatique[12] ».

Afin de clarifier ce concept émergent, je propose la définition suivante :

L'éducation pirate regroupe diverses propositions éducatives à tendance aventureuse et libertaire, ayant en commun de se situer délibérément en marge de l'institution scolaire et parfois même de la légalité. Elle repose sur la liberté et sur la volonté des parents, en lien avec une communauté éducative, d'utiliser plusieurs contextes, de mettre en œuvre une diversité d'approches et de stratégies qu'ils jugent favorables à l'apprentissage et au développement intégral des enfants. L'éducation pirate vise

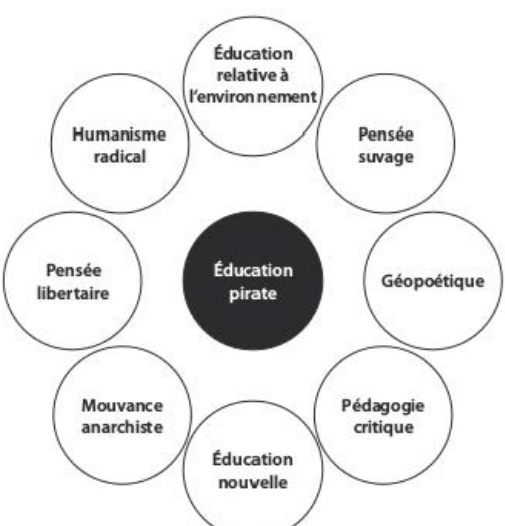
11. Sophie Grossmann, « Tissages de pagnes : construction identitaire et transcolonialité », *Revue internationale de psychosociologie*, vol. 9, 2003, p. 56.
12. *Ibid.*

l'émancipation et le développement harmonieux de l'autonomie dans « l'intérêt supérieur de l'enfant ».

Outre le développement harmonieux et l'émancipation des enfants, elle a pour conséquence de faire coexister une diversité d'alternatives au monde de l'éducation et elle enrichit les possibilités de choix des parents. Cette éducation s'inspire des champs de la pédagogie critique, de l'éducation relative à l'environnement et de la pensée libertaire. Elle s'inscrit également dans l'héritage des mouvements de contestation à l'école traditionnelle, tels l'éducation nouvelle ou le mouvement des écoles alternatives. À son tour, elle peut être une source d'inspiration pour enrichir les formes d'éducation scolaire.

Le concept d'« éducation pirate » se situe à la confluence de plusieurs mouvements de pensée, courants ou champs de recherche. Il s'inspire à la fois de Kenneth White, Paulo Freire, Célestin Freinet, Ivan Illich, Claude Lévi-Strauss, Murray Bookchin et d'autres.

Influences de l'éducation pirate



Précisons que la pensée libertaire, dans laquelle je me reconnais, relève moins de la lutte sociale que de la recherche d'un mieux vivre-ensemble. Mon propos se situe moins dans l'héritage marxiste qu'il n'y paraît de prime abord, même s'il convoque un rééquilibrage des injustices de la société. Je n'échappe pas à une forme de révolte face au traitement que le système scolaire impose aux enfants, mais celle-ci s'estompe quand je me tourne vers les alternatives. Loin du modèle scolaire, ma piraterie devient apprentissage de la liberté et s'insère naturellement dans le champ de l'éducation relative à l'environnement. Lucie Sauvé explique :

> L'éducation relative à l'environnement ne peut pas être considérée comme un instrument au service d'un programme politique universel et exogène, répondant à une vision du monde pré-déterminée, si vertueuse soit-elle de prime abord. Elle ne peut se déployer que dans un espace de critique sociale, sans entrave ; la relation à l'environnement n'est pas *a priori* une affaire de compromis social historiquement négocié entre certains acteurs sociaux ; elle ne peut être déterminée par un pseudo-consensus planétaire. L'éducation relative à l'environnement accompagne et soutient d'abord l'émergence et la mise en œuvre d'un projet d'amélioration de son propre rapport au monde, dont elle aide à construire la signification, en fonction des caractéristiques de chaque contexte où elle intervient ; dans une perspective d'ensemble, elle contribue au développement de sociétés responsables[13].

L'éducation relative à l'environnement telle que je la conçois promeut une dimension critique, et donc émancipatrice.

> La posture critique consiste à mettre au jour les relations de pouvoir au cœur des questions sociales, afin de contrer l'aliénation et l'oppression. La visée est celle de l'émancipation, de l'équité et de la justice sociale.
>
> [...] Après la déconstruction, la reconstruction. Il s'agit de chercher à voir et à ressentir autrement, à débusquer, à dénoncer et à résister de façon positive en inventant de nouvelles façons d'être et de faire, mises à l'essai et sans cesse remodelées[14].

---

13. Lucie Sauvé, « Regards sur l'éducation relative à l'environnement », dans Jean-Yves Vilcot, *Vers une éducation à l'environnement au développement durable. Démarches et outils à travers les disciplines*, Amiens, Centre régional de documentation pédagogique du CRDP d'Amiens, 2007, p. 62.
14. Lucie Sauvé et Isabel Orellana, « Conjuguer rigueur, équité, créativité et amour : l'exigence de la criticité en éducation relative à l'environnement »,

Le lien entre la pensée critique, libertaire ou anarchiste et la perspective écologiste est au cœur des écrits de Murray Bookchin. Dans son ouvrage intitulé *Pour une société écologique*[15], l'auteur affirme que la diversité est un élément indispensable autant pour l'écologiste soucieux d'harmonie naturelle que pour l'anarchiste préoccupé d'harmonie sociale.

> De même que l'écologiste s'efforce de diversifier l'écosystème et de favoriser le libre jeu des espèces entre elles, de même l'anarchiste vise à diversifier la vie sociale et à éliminer toutes les entraves s'opposant à son développement[16].

Pour Bookchin, la diversité émane de la spontanéité, elle-même rendue possible par la liberté qui est laissée à l'innovation ou à l'adaptation tant dans les processus naturels que sociaux. Cette diversité est le gage de la stabilité des écosystèmes, mais également des sociétés. À l'inverse, les monocultures sont génératrices de déséquilibre et favorisent le parasitisme d'une espèce sur les autres.

> La stabilité est fonction de la variété et de la diversité : dès qu'interviennent une simplification du milieu et une diminution de la variété des espèces animales et végétales, les fluctuations de populations s'accentuent, échappent aux mécanismes régulateurs et tendent à prendre des proportions parasitaires[17].

Cette importance accordée à la diversité naturelle est transférable à la sphère sociale. Elle est la mesure même du progrès aux yeux de Bookchin, qui s'appuie sur les travaux de Read et qu'il cite ainsi :

> Le progrès se mesure au degré de différenciation interne d'une société. Si l'individu n'est que l'unité de base d'une masse intégrée, son existence sera étriquée, morne et mécanique. Si l'individu constitue une unité pour lui-même, et dispose d'espace et de possibilités d'action personnelle, il sera peut-être plus exposé aux accidents et aux coups du sort, mais il pourra du moins se développer

---

Éducation relative à l'environnement. Regards – Recherches – Réflexions, vol. 7, 2008, p. 8.

15. Murray Bookchin, *Pour une société écologique,* Paris, Christian Bourgois Éditeur, 1976.
16. *Ibid.*, p. 164.
17. *Ibid.*, p. 156.

> et s'exprimer. Il pourra se développer au vrai sens du terme, développer la conscience qu'il a de sa force, de sa vitalité, et de sa joie[18].

Mon propos s'inscrit dans l'héritage de cet auteur qui a marqué les années 1970 par sa proposition d'écologie sociale. La piraterie éducative avancée ici veut participer à cette innovation sociale, à la croisée de la pensée anarchiste, de la pédagogie critique et de l'éducation relative à l'environnement, afin de diversifier la « monoculture » scolaire et de laisser libre voie à la spontanéité créative. Il est curieux de constater que la recherche de diversité sociale est présente dans les transports (voitures partagées, transport en commun, mise à disposition de vélos, etc.), dans l'alimentation (soutien direct aux agricultures de proximité, autocueillette, marché de solidarité régionale, etc.), dans la santé (herboristerie, aromathérapie, réseau des sages femmes, etc.), le plus souvent en remplacement des voitures, des épiceries ou des médecins. Mais elle semble moins présente dans l'éducation, où il paraît plus difficile de proposer des solutions de remplacement à l'institution scolaire. Il serait intéressant de comprendre pourquoi.

La réponse que je privilégie pour contrer l'hégémonie du système scolaire se situe davantage du côté de la créativité que de celui de la lutte, ce qui n'est pas moins radical à mes yeux. Ma piraterie devient alors une navigation de plaisance, voguant dans des zones peu cartographiées, certes, mais aussi moins soumises au contrôle.

> Quitter la terre pour l'océan n'est pas une décision insignifiante : elle entraîne que l'on donne congé à la cité et à la société, au Discours de la Méthode, au temps des clepsydres et des horloges, aux bornages, à l'équerre, à la truelle et au compas, aux fabriques et aux champs, au code civil et aux archives[19].

Sans doute mon expérience en tant que pratiquant et professeur d'aïkido participe à cette posture de résistance pacifique. L'aïkido est un art martial japonais qui propose de répondre à l'agression d'autrui sans faire preuve soi-même d'intention agressive. La force opposée à la force engendrerait sinon un

18. *Ibid.*, p. 163.
19. Gilles Lapouge, *op. cit.*, p. 20.

combat dont il faudrait *in fine* désigner un vainqueur et, donc, un perdant. L'aïkido adopte plutôt une posture de non-opposition et engage le pratiquant dans une fluidité de mouvement ne permettant jamais à l'adversaire de concrétiser son attaque. L'aïkidoka, devenu insaisissable, peut alors contrôler ou projeter son adversaire sans effort afin de lui démontrer l'inutilité de son attaque.

> Ne regardez pas les yeux de *Aite* (adversaire-partenaire), le cœur se fait aspirer par les yeux de *Aite*; ne regardez pas le sabre de *Aite*, l'esprit se fait aspirer par le sabre de *Aite*; ne regardez pas *Aite*, vous laisseriez pénétrer en vous le ki (énergie) de *Aite*[20].

L'éducation pirate ne vise ni à s'imposer ni à s'opposer au système éducatif en place, mais à proposer une alternative critique. Elle ne suggère pas une lutte contre le système, mais une sorte d'indifférence radicale que j'estime tout aussi efficace et bien moins astreignante, une forme de « jusqu'au bouddhisme[21] ». Que cette éducation puisse exister à l'intérieur ou à l'extérieur du cadre légal[22] n'est pas la question centrale traitée dans cet ouvrage et ne doit pas être un obstacle à la réflexion. À l'instar des initiatives citoyennes comme L'Action terroriste socialement acceptable (ATSA), La Guérilla jardinière ou Les Faucheurs volontaires, qui agissent sur le terrain sans égard aux pans de la législation jugés aliénants, la piraterie éducative contribuera peut-être à faire réagir les autorités politiques sur l'alternative éducative.

> Truands et malfrats ordinaires ont en effet ceci de commun avec les honnêtes gens qu'ils agissent à l'intérieur de la société et sont, partant, justiciables de ses lois. Au lieu que le pirate, quels que soient les actes dont il se recommande en mal ou en bien, tient d'abord à faire savoir qu'il se situe « en dehors » – et le plus loin possible[23].

---

20. Maître Ueshiba, fondateur de l'aïkido, cité dans Nobuyoshi Tamura, *Aïkido*, Marseille (ouvrage non édité), 1986, p. 249.
21. Franck Michel, *Routes. Éloge de l'autonomadie. Une anthropologie du voyage, du nomadisme et de l'autonomie*, Québec, PUL, 2009, p. 573.
22. Le cadre légal de l'éducation sans école sera discuté au chapitre 4.
23. Gilles Lapouge, *op. cit.*, p. 11.

Les nouvelles radicalités

Face au caractère hégémonique d'un monde envisagé à l'aune du développement et de la croissance économique, Aubenas et Benasayag[24] mènent une réflexion sur les nouvelles formes de résistance et présentent un bouquet d'alternatives apparues dans le paysage social. Ayant montré de quelle façon l'école semble être à certains égards « fille » des préoccupations économico-politiques des sociétés, il me semble intéressant de tisser un parallèle entre la résistance sociale et la résistance éducative décrite dans la proposition de l'éducation pirate.

En premier lieu, Aubenas et Benasayag prennent le temps de préciser que ces nouvelles radicalités refusent de se laisser définir par ce qu'elles critiquent et n'adoptent pas seulement une attitude du « contre » :

> Il est une tentation efficace, puissante pour rassembler : la logique d'affrontement, qui donne tout à la fois, une identité, un sens. « Être contre » réunit bien plus sûrement qu'« être pour ». Cela galvanise, permet de s'épargner l'incertitude de construire soi-même. Mais à une condition : accepter que ce soit l'ennemi qui vous définisse, vous légitime, ordonne votre vie[25].

Ils insistent sur la nécessité d'adopter une attitude par laquelle chacun pourrait se réapproprier son présent et qui viendrait réfuter les promesses d'avenir radieux, mais hypothétique, qu'offre la lutte sociale ou politique traditionnelle. Le propos de ces nouvelles radicalités est de réinvestir le présent et d'aller débusquer, à l'intérieur de chaque acte, les valeurs de la vie que nous voulons voir se réaliser ici, maintenant et entre nous :

> « Résister, c'est créer », affirmait le philosophe Gilles Deleuze. C'est-à-dire développer une myriade d'expériences qui permettent de sortir du « devoir-être » pour passer au « devoir-faire ». Mais, dans ces pratiques elles-mêmes, il n'y a pas à chercher d'engagement transitif classique, une idée qui serait mise en œuvre pour un objectif à venir : je fais cela aujourd'hui pour être libre demain. Nous n'avons pas à nous poser cette question de savoir si nous sommes enchaînés ou émancipés, ou même quand nous le serons poursuit

24. Florence Aubenas et Miguel Benasayag, *Résister, c'est créer*, Paris, La Découverte, 2002.
25. *Ibid.*, p. 52.

> Deleuze. La liberté est tout entière dans l'expérience de liberté elle-même, au moment où elle se fait : « L'efficacité de l'acte réside dans l'acte », dit Plotin (1948)[26].

Les parents qui optent pour une éducation en dehors de l'école suivent cette même trajectoire de pensée en réfutant pour leurs enfants « cette vague promesse d'avenir[27] ». La plupart cherchent au contraire à leur offrir immédiatement émancipation et bonheur. Devant tenir compte de leurs contextes particuliers, ils développent des expériences originales qui participent à la diversité éducative.

> Assumer le présent ne nous empêche pas seulement de développer des projets d'avenir, mais, au contraire, en nous désaliénant d'un futur illusoire, messianique, cela nous permet d'assumer un avenir concret construit à chaque moment d'un présent qui s'est ré-épaissi. Assumer une situation signifie ainsi que ce qui se passe ici se décide ici, en tenant compte des différents éléments contextuels qui en font partie. Chaque expérience inscrite dans la multiplicité crée ses propres réseaux, compose par affinités électives[28]…

Ainsi, cette réflexion menée par Aubenas et Benasayag à propos des alternatives au développement décrit assez efficacement les postures adoptées dans la mouvance des éducations alternatives à l'école. Reste peut-être à s'interroger sur le caractère « nouveau » – adjectif utilisé par les auteurs – de ces radicalités. L'échappée pirate dont j'ai parlé dans les sections précédentes semble correspondre au genre de radicalités décrites par les auteurs et invite, de par sa dimension historique, à relativiser leur caractère novateur.

Devant une telle profusion d'initiatives, il me paraît utile de cartographier ce paysage alternatif en essayant de comprendre de quoi chacune est faite, ce qu'elles ont en commun et de quelles formes elles se parent, comme le propose Edgar Morin.

> Nous en sommes au stade de commencements modestes, invisibles, marginaux, dispersés, car il existe déjà, sur tous les continents, un bouillonnement créatif, une multitude d'initiatives locales dans le sens de la régénération économique, ou sociale, ou politique, ou

26. *Ibid.*, p. 73-74.
27. Daniel Pennac, *Chagrin d'école*, Paris, Gallimard, 2007, p. 292.
28. Aubenas et Benasayag, *op. cit.*, p. 94-95.

cognitive, **ou éducationnelle**, ou éthique, ou de la réforme de vie. Ces initiatives ne se connaissent pas les unes les autres ; nulle administration ne les dénombre, nulle partie n'en prend connaissance, mais elles sont le vivier du futur. Il s'agit de les reconnaître, de les recenser, de les collationner, de les répertorier et de les conjuguer en une pluralité de chemins réformateurs[29].

Cette cartographie sera développée de façon détaillée au chapitre 5.

Les limites de la « pensée pirate »

La piraterie éducative comporte des limites. Même si la jonglerie mentale qu'elle suscite et l'éclairage qu'elle offre sont intellectuellement et socialement féconds, cette proposition, comme toute pensée d'inspiration anarchiste et parfois écologiste, est fondée sur une sorte de « naïveté humaniste ». En effet, la pensée anarchiste ou libertaire, dans son acception humaniste, postule l'aspiration de chaque individu au Bon, au Beau et au Bien. Ainsi, police, armée, contrôle et discipline paraissent superflus dans un monde où chacun est tourné vers l'avènement du Bon, du Beau, du Bien. Cette naïveté humaniste est la plus belle faille de la pensée anarchiste et, parfois, l'éducation pirate, en postulant le rôle « naturel » des parents d'assumer l'éducation de leurs enfants, tombe elle aussi dans cette faille. Mais elle le fait avec la conscience de réactiver la dialectique entre sécurité et liberté. Certes, la liberté est une porte ouverte sur le risque. Mon optimisme éco-anarcho-humaniste se plaît à se frotter aux risques de cette liberté plutôt qu'au danger des dérives sécuritaires.

Ce pari sur la liberté ouvre sur le paradoxe de ranger mes « meilleurs ennemis » dans les aspirations de *gauche* – plutôt collectiviste – et mes « pires amis » dans la pensée de *droite* – davantage individualiste. Ainsi, l'histoire se répète, l'anarchiste est souvent incompris des uns et des autres. Il aspire de bonne foi à faire un usage humaniste de la liberté, en recréant ces micro-espaces, chers à Ivan Illich, où l'on peut s'entendre sur la poursuite du Bon, du Beau, du Bien. Cette aspiration poético-politique est sa plus grande force et sa plus terrible faiblesse. La piraterie

29. Edgar Morin, « Éloge de la métamorphose », *Le Monde*, 10 janvier 2010, p. 23. C'est moi qui ai ajouté le caractère gras.

éducative accepte ce paradoxe, ce qui ne signifie pas qu'elle cautionne, endosse, valide les excès de ceux qui profiteraient de cette liberté pour l'utiliser de façon abusive. Liberté de faire ne veut pas dire liberté de faire tout et n'importe quoi. L'intérêt supérieur de l'enfant doit servir de guide dans cette échappée.

Enfin, une lecture réductrice de la piraterie éducative pourrait laisser croire que seule la famille est autorisée à mener des interventions éducatives auprès des enfants. Pourtant, mon propos insiste sur l'ancrage des pratiques familiales au sein d'une communauté éducative choisie. Le fait que les parents assument l'entièreté des choix ne veut pas dire qu'ils assument l'intégralité des interventions. Que ce soit dans les sociétés traditionnelles, à « domicile » ou en voyage, la vie et les rencontres, les personnes ressources et les infrastructures, comme les musées et les parcs, participent très directement à cette éducation, comme nous le verrons plus loin.

Chapitre 4

La quête des fondamentaux éducatifs

Si la plupart des écrits en éducation partent du postulat que l'institutionnalisation de l'éducation est légitime et si leurs lecteurs s'en accommodent sans demander de justification, cet essai s'appuie quant à lui sur deux idées moins considérées, mais jugées assez solides pour lui servir de postulats.

1. C'est aux parents que revient d'abord le rôle d'éduquer leurs enfants, comme on pourrait le déduire de l'analyse historico-anthropologique de la grande marche de l'humanité, mais qu'on retrouve également dans différents documents internationaux:

> *Déclaration universelle des droits de l'homme* (adoptée par l'Assemblée générale des États-Membres des Nations Unies le 10 décembre 1948 à Paris). Article 26 : « Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants. »
>
> *Déclaration des droits de l'enfant* (proclamée par l'Assemblée générale de l'Organisation des Nations Unies le 20 novembre 1959). Principe 7 : « L'intérêt supérieur de l'enfant doit être le guide de ceux qui ont la responsabilité de son éducation et de son orientation ; cette responsabilité incombe en priorité à ses parents. »

Au Québec, tout enfant doit fréquenter une école dans l'année de ses 6 ans (*Loi sur l'obligation scolaire, art. 14*). Toutefois, il existe une dispense (*section 11, art. 15, paragraphe 4*): « Est dispensé de l'obligation de fréquenter l'école l'enfant qui [...] :

[r]eçoit à la maison un enseignement et y vit une expérience éducative qui, d'après une évaluation faite par la Commission scolaire ou à sa demande, sont équivalents à ce qui est dispensé ou vécu à l'école. » C'est l'évaluation de cette « équivalence » qui provoque un vif débat entre les commissions scolaires et les familles. En France, les « lois Ferry » de 1882 rendent l'instruction obligatoire pour les enfants, mais ne précisent pas que cette instruction doive être obligatoirement dispensée dans une école.

Dès le XIX[e] siècle, John Stuart Mill posait les termes d'un débat entre les responsabilités éducatives de l'État et celles des parents :

> Presque personne ne niera en effet que c'est un devoir les plus sacrés des parents [...], après avoir mis un être au monde, que de lui donner une éducation qui lui permettra de bien jouer son rôle dans la vie, tant envers les autres qu'envers lui-même[1].

L'originalité de son propos est que la liberté éducative individuelle est invoquée en tenant compte du bien-être de la majorité. La prise en charge de l'éducation par les parents (ou par l'État si les parents n'en ont pas les moyens) est pensée comme un élément de la dynamique collective.

> Si le gouvernement se décidait enfin à exiger une bonne éducation pour tous les enfants, il pourrait s'éviter la peine d'avoir à en fournir une. Il pourrait laisser aux parents le soin d'obtenir cette éducation pour leurs enfants où et comme ils le souhaitent[2].

Déjà, dans son propos, on peut trouver l'idée que la diversité sociale, et donc éducative, est un gage de l'harmonie collective.

> Je réprouve tout autant que quiconque l'idée de laisser la totalité ou une grande partie de l'éducation des gens aux mains de l'État. Tout ce que j'ai dit sur l'importance de l'individualité du caractère et de la diversité des opinions et des modes de vie implique tout autant la diversité de l'éducation, et lui donne donc la même importance. [...] Une éducation instituée et contrôlée par l'État ne devrait exister qu'à titre d'expérience parmi d'autres en compétition, et n'être entreprise qu'à titre d'exemple et de stimulant dans le but de maintenir un certain niveau de qualité dans les autres expériences[3].

---

1. John Stuart Mill cité dans Normand Baillargeon, *Éducation et liberté*, Montréal, Lux, 2005, p. 189.
2. *Ibid.*, p. 190.
3. *Ibid.*

Certes, la sociologie considère la famille comme une institution ayant une responsabilité éducative. Cette perspective sociologique a apporté beaucoup à la connaissance et à la compréhension du monde. Mais il ne faut pas s'y tromper. Le fait qu'un mâle et une femelle d'une même espèce engendrent des enfants et les accompagnent jusqu'à ce qu'ils soient autonomes relève de quelque chose qui précède la société, les institutions et, bien sûr, la sociologie. La famille a quelque chose d'originel dont ne peut se prévaloir l'école. Que l'on puisse porter un regard sociologique sur la famille et que celle-ci soit considérée comme une institution est chose entendue, mais il n'y a rien de comparable avec l'institution scolaire, création de la société visant à servir des besoins collectifs. Dire que l'éducation dans le cercle de la famille et dans celui de la communauté est de même nature institutionnelle que l'éducation scolaire relève d'une « entourloupe » sociologique. Leur légitimité respective ne repose en aucun cas sur les mêmes fondements.

2. Comme nous l'avons vu dans la section consacrée au trouble de déficit-nature, de nombreux auteurs[4] défendent le postulat selon lequel **un enfant grandit mieux dans un environnement naturel et diversifié que fermé et contrôlé**. En Grande-Bretagne, le Centre interdisciplinaire pour l'environnement et la société a mené une méta-étude à partir de très nombreuses recherches provenant des États-Unis, de Scandinavie, du Japon et de Grande-Bretagne qui vont dans le même sens.

> Il est bien établi maintenant que l'exposition aux espaces naturels peut avoir des effets positifs sur la santé mentale, que ce soit par une vue sur la nature à travers une fenêtre, en étant simplement dans les espaces naturels ou en y pratiquant des activités. Les espaces verts sont importants pour le bien-être mental, et les niveaux d'interaction/engagement sont liés à la longévité et à la baisse du risque de maladie mentale au Japon, en Scandinavie et aux Pays-Bas. De plus,

4. Entre autres Richard Louv, *Last Child in the Woods: Save our Children from Nature Deficit Disorder*, New York, Algonquin Books of Chapel Hill, 2008 ; Carl Honoré, *Manifeste pour une enfance heureuse*, Paris, Éditions Marabout, 2008 ; François Cardinal, *Perdus sans la nature*, 2010, Montréal, Québec Amérique, 2010 ; Louis Espinassous, *Pour une éducation buissonnière*, Paris, Éditions Hesse, 2010.

l'importance de la vitamine D obtenue en étant à l'extérieur, exposé au soleil a été récemment identifiée pour son rôle dans la santé à long terme[5].

Ainsi, l'équipe de recherche s'appuie sur la littérature scientifique pour identifier des besoins spécifiques aux différentes étapes de l'enfance. Les besoins identifiés aux deux premières étapes sont particulièrement parlants au regard des deux postulats avancés.

> La littérature scientifique suggère maintenant qu'il y a trois étapes distinctes de l'enfance pendant lesquelles il y a différents besoins et donc différentes implications pour les comportements des adultes et les politiques publiques.
>
> Le premier âge de l'enfance (0-5 ans). L'attachement, la sécurité et la nourriture sont très importants. La sphère parentale d'influence est dominante, et **les relations entre parents et enfants sont vitales pour le développement de l'enfant.**
>
> Le deuxième âge de l'enfance (6-11 ans) [...]. Les enfants s'engagent davantage en dehors de la sphère de contrôle des parents, et **explorent leurs environnements pour construire leurs souvenirs et développer leurs capacités cognitives.**
>
> Le troisième âge de l'enfance (12 à 18 ans). Les enfants s'éloignent de leurs parents et recherchent à la fois une indépendance (vis-à-vis des structures existantes) et l'intégration (dans le réseau social), plus de risques sont pris, et les limites du monde testées[6].

Plusieurs auteurs ont fait valoir, chacun selon sa sensibilité et son époque, des conceptions éducatives en lien avec ces postulats :

> Les enfants sont par définition des apprentis, et apprendre est l'activité humaine qui nécessite le moins de manipulation par autrui. La majeure partie de l'apprentissage n'est pas le résultat de l'instruction. Elle serait plutôt le résultat d'une participation sans entraves dans un environnement chargé de sens.
>
> – Ivan Illich[7]

---

5. Jules Pretty, Caroline Angus, Madeleine Bain *et al.*, *Nature, Childhood, Health and Life Pathways*, Interdisciplinary Centre for Environment and Society Occasional Paper 2009-02, Université d'Essex, Grande-Bretagne, 2009, p. 4. Traduction libre.
6. *Ibid.* p. 5. C'est moi qui ai ajouté le caractère gras.
7. Ivan Illich, *Œuvres complètes*, Paris, Fayard, vol. 1, 2004, p. 357.

> Nous sommes tous des maîtres d'école et notre école, c'est l'univers.
>
> – Henry-David Thoreau[8]

> L'éducation est l'une des nombreuses fonctions sociales clés que l'État a usurpées et qui, dans une société écologique, doit être de nouveau assumée au niveau de la famille et de la communauté.
>
> – Edouart Goldsmith[9]

> Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque tout seul, les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde.
>
> – Paulo Freire[10]

Il semble donc que l'on puisse porter un regard sur la mission éducative qui laisse une grande place à la diversité.

Définir les fondamentaux

> *Un enfant a besoin d'espace, de temps, de silence, de temps de jeu et de réflexion.*
>
> – Carl Honoré[11]

Depuis longtemps, on s'interroge sur les « fondamentaux » de l'éducation. Certains compromis ont prévalu pendant des siècles, comme les arts libéraux inspirés des traditions antiques qui ont guidé plusieurs grands esprits du Moyen Âge. Les arts libéraux se divisaient en deux catégories. Le *trivium* concerne le pouvoir des lettres et de la langue ; il est composé de la grammaire, de la dialectique et de la rhétorique. Le *quadrivium* fait référence au pouvoir des nombres et il est composé de l'arithmétique, de la musique, de la géométrie et de l'astronomie. Voilà ce qui prévalait dans les programmes des écoles carolingiennes aux détours de l'an mille. Au XVIII[e] siècle, le livre *Émile ou de l'éducation*[12] de Jean-Jacques Rousseau tente lui aussi de cerner quelques

8. Henry-David Thoreau, « 15 octobre 1859 », *Journal 1837-1860*, France, Éditions Terrail, 2005.
9. Edouart Goldsmith, *Le Tao de l'écologie. Une vision écologique du monde*, Monaco, Éditions du Rocher, 2002, p. 305.
10. Paulo Freire, *Pédagogie des opprimés*, Paris, Petite collection Maspero, 1974, p. 62.
11. Carl Honoré, « L'école en burn-out ? », entrevue par C. Bergeron, *Voir*, 2009, p. 93.
12. Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou l'éducation*, Paris, Le Monde/Flammarion, 2010 [1762].

fondamentaux de l'éducation. Au XIXe siècle, le « lire, écrire, compter » sera davantage en adéquation avec la volonté de démocratisation de l'éducation institutionnelle. Il est à noter que les « fondamentaux » parfois identifiés comme « transversaux » ou « invariants » correspondent souvent à un subtil mélange de savoirs fondamentaux, de compétences transversales et de schèmes éducatifs incontournables.

Selon Legendre, les fondamentaux éducatifs peuvent être définis comme des éléments constituants premiers, formant « un système d'énoncés élémentaires qui constituent le substrat originaire et essentiel d'une construction » concrète ou abstraite et qui « assurent à l'ensemble pertinence, cohérence et solidité[13] ». C'est dans cet esprit que seront agencés les différents éléments de la proposition développée au chapitre 6.

Quatre auteurs en quête de fondamentaux

Je crois utile de rapporter les réflexions d'auteurs qui, bien qu'appartenant à la sphère formelle, ont cherché au-delà des paysages éducatifs de leur époque la possibilité de déterminer des éléments incontournables dans l'aventure éducative. Ceux que j'ai sélectionnés ne sont ni les premiers ni les seuls. Deux critères de sélection ont prévalu dans le choix de ces auteurs. Premièrement, le point de départ de leur réflexion se situe à l'intérieur du système institutionnel. Deuxièmement, leur point d'arrivée se situe en marge de ce système. Ils ont su prendre le recul nécessaire pour ouvrir des pistes de réflexion innovantes, théoriques toujours, pratiques parfois. Leur relation avec l'institution scolaire est distante, parfois tumultueuse, toujours critique.

Les quatre auteurs sélectionnés pour ce volet ont clairement exprimé leur volonté de déterminer des fondamentaux éducatifs. J'examine les ouvrages dans lesquels ils ont concrétisé leur démarche. Pour ce faire, j'ai recours à l'analyse de contenu thématique de leurs éléments clefs (*voir le Tableau synthèse des fondamentaux éducatifs*). Puis, imaginant un dialogue entre ces auteurs, je tente de formuler une sorte de « déclaration

13. Rénald Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin, 2005, p. 679.

commune » à laquelle les auteurs auraient pu souscrire en restant fidèles à leurs propos singuliers.

Le libertaire, l'enseignant, le philosophe et le naturaliste

> *[I]l n'existe pas de formule unique en matière d'éducation des enfants. Certes, il y a quelques principes de base dont l'exactitude se vérifie par delà les classes et les cultures : les enfants ont besoin de se sentir aimés et en sécurité ; ils ont besoin de notre temps et de notre attention inconditionnels ; ils ont besoin de frontières et de limites ;*
> *ils ont besoin d'un espace dans lequel ils peuvent prendre des risques et commettre des erreurs ; ils ont besoin de passer du temps en plein air ; ils ont besoin qu'on arrête de les évaluer et de les comparer sans cesse ; ils ont besoin d'une nourriture saine ; ils ont besoin d'aspirer à quelque chose de plus vaste que le dernier gadget labellisé ;*
> *ils ont besoin qu'on les laisse être eux-mêmes.*
>
> – Carl Honoré[14]

La volonté de déterminer des fondamentaux de l'éducation n'est pas une démarche novatrice dans les sciences de l'éducation. J'ai toutefois laissé de côté les auteurs dont les travaux sont trop inscrits dans l'évidence de la proposition scolaire. Ceux qui restent participent à leur façon à une certaine dissidence éducative. Déjà, au début du XX^e^ siècle, Sébastien Faure proposait son programme d'éducation physique, intellectuelle et morale[15]. Célestin Freinet annonçait ses « invariants » dans *Pour l'école du peuple*[16], de même qu'Edgar Morin, dans ses *Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*[17]. Quant à David Sobel, il identifie sept principes dans *Childhood and Nature, Design Principles for Educators*[18]. Leurs propositions témoignent d'une certaine liberté, d'une certaine marginalité que cette étude accueille comme un souffle bénéfique.

---

14. Carl Honoré, *Manifeste pour une enfance heureuse*, *op. cit.*, p. 321.
15. Sébastien Faure cité dans Normand Baillargeon, *op. cit.*
16. Célestin Freinet, *Pour l'école du peuple,* Paris, Petite collection Maspero, 1974.
17. Edgar Morin, Les *sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil, 2000.
18. David Sobel, *Childhood and Nature : Design Principles for Educators,* Portland (Maine), Stenhouse Publishers, 2008.

Sébastien Faure, le libertaire

> *Notre programme*[19] :
> *Par la vie au grand air, par un régime régulier, l'hygiène, la propreté, la promenade, les sports et le mouvement, nous formons des êtres sains, vigoureux et beaux.*
> *Par un enseignement rationnel, par l'étude attrayante, par l'observation, la discussion et l'esprit critique, nous formons des intelligences cultivées.*
> *Par l'exemple, par la douceur, la persuasion et la tendresse, nous formons des consciences droites, des volontés fermes et des cœurs affectueux.*
> *Ce programme est celui que nous n'avons cessé d'affirmer. Embrassant l'éducation dans son triple domaine : physique, intellectuel et moral ; tenant compte de la nécessité de développer intégralement le corps, l'intelligence et la conscience, en un mot l'être tout entier.*
>
> – Sébastien Faure[20]

Faure évoquait, bien avant la mode actuelle, *l'éducation lente* et insistait fortement sur le contact des enfants avec la nature dans l'expérience qu'il avait entreprise au cœur de la forêt de Rambouillet, en banlieue de Paris. Faure faisait la promotion de ce qu'il nommait l'éducation intégrale, décrite comme « physique, intellectuelle et morale ». La critique sociale et les racines anarchistes ressortent dans la pensée de Faure, qui souhaite former des êtres capables de s'affranchir de l'oppression sociale présumée. On peut noter que les notions de « douceur » et de « tendresse » sont évoquées dans son programme, faisant écho à la pédagogie du « *care* » développé dans la francophonie beaucoup plus récemment, entre autres par Dominique Bachelart[21]. On pourra retenir de son expérience et de ses écrits un humanisme adossé au courant rationaliste de l'anarchie, soucieux de combattre l'emprise religieuse alors dominante.

---

19. Programme de *La ruche* fondée en 1904.
20. Sébastien Faure cité dans Normand Baillargeon, *op. cit.*, p. 308.
21. Dominique Bachelart, « Anthropologie du sensible : apport de l'éthique de la sollicitude à l'égard du monde "non-humain" », *Éducation relative à l'environnement. Regards – Recherches – Réflexions*, vol. 8, 2009.

Célestin Freinet, l'enseignant

> *Nous avons pensé qu'après analyse détaillée des phénomènes psychologiques il serait peut-être possible de trouver entre eux et les individus un lien constant, invariant, qui leur conférerait en même temps un caractère universel.*
>
> – Célestin Freinet[22]

Célestin Freinet est un enseignant qui a largement influencé l'éducation, d'abord en France, où il a exercé son métier, et partout dans le monde où ses travaux ont été repris, notamment dans nombre d'écoles alternatives qui participent à la mouvance de l'Éducation nouvelle. S'appuyant sur son expérience d'enseignant, Freinet avance, dans *Pour l'école du peuple*, 30 invariants éducatifs qu'il qualifie « d'inattaquables et sûrs[23] ». Je reprends ici ses invariants qui laissent apparaître sans ambiguïté les rôles des acteurs et les relations propices à une éducation populaire à laquelle il aspire, bien inscrite dans l'air du temps des années 1960 et 1970. On peut y remarquer que les formes d'intelligence, les aspirations et les rythmes singuliers des élèves sont pris en compte. L'éducation y est rigoureuse, mais non contrainte, sous le règne d'une pédagogie de la réussite. Ses invariants empruntent à la psychologie, à la sociologie et à la pédagogie. Il serait vain de tenter de les classer dans l'une ou l'autre de ces sciences.

Les 30 invariants éducatifs de Célestin Freinet

1	L'enfant est de même nature que l'adulte.
2	Être plus grand ne signifie pas forcément être au-dessus des autres.
3	Le comportement scolaire d'un enfant est fonction de son état physiologique, organique et constitutionnel.
4	Nul – l'enfant pas plus que l'adulte – n'aime être commandé d'autorité.
5	Nul n'aime s'aligner, parce que s'aligner, c'est obéir passivement à un ordre extérieur.
6	Nul n'aime se voir contraint à faire un certain travail, même si ce travail ne lui déplaît pas particulièrement. C'est la contrainte qui est paralysante.
7	Chacun aime choisir son travail, même si ce choix n'est pas avantageux.

22. Célestin Freinet, *op. cit.*, p. 138.
23. *Ibid.*

8	Nul n'aime tourner à vide, agir en robot, c'est-à-dire faire des actes, se plier à des pensées qui sont inscrites dans des mécaniques auxquelles il ne participe pas.
9	Il nous faut motiver le travail.
10	Plus de scolastique.
10 bis	Tout individu veut réussir, l'échec est inhibiteur, destructeur de l'allant et de l'enthousiasme.
10 ter	Ce n'est pas le jeu qui est naturel à l'enfant mais le travail.
11	La voie normale de l'acquisition n'est nullement l'observation, l'explication et la démonstration, processus essentiel de l'École, mais le Tâtonnement expérimental, démarche naturelle et universelle.
12	La mémoire, dont l'École fait tant de cas, n'est valable et précieuse que lorsqu'elle est intégrée au Tâtonnement expérimental, lorsqu'elle est vraiment au service de la vie.
13	Les acquisitions ne se font pas, comme l'on croit parfois, par l'étude des règles et des lois, mais par l'expérience. Étudier d'abord ces règles et ces lois, en français, en art, en mathématiques, en sciences, c'est placer la charrue devant les bœufs.
14	L'intelligence n'est pas, comme l'enseigne la scolastique, une faculté spécifique fonctionnant comme un circuit fermé, indépendamment des autres éléments vitaux de l'individu.
15	L'École ne cultive qu'une forme abstraite d'intelligence, qui agit, hors de la réalité vivante, par le truchement de mots et d'idées fixés dans la mémoire.
16	L'enfant n'aime pas écouter une leçon *ex cathedra*.
17	L'enfant ne se fatigue pas à faire un travail qui est dans la ligne de sa vie, qui lui est pour ainsi dire fonctionnel.
18	Personne, ni enfant ni adulte, n'aime le contrôle et la sanction qui sont toujours considérés comme une atteinte à sa dignité, surtout lorsqu'ils s'exercent en public.
19	Les notes et les classements sont toujours une erreur.
20	Parlez le moins possible.
21	L'enfant n'aime pas le travail de troupeau auquel l'individu doit se plier. Il aime le travail individuel ou le travail d'équipe au sein d'une communauté coopérative.
22	L'ordre et la discipline sont nécessaires en classe.
23	Les punitions sont toujours une erreur. Elles sont humiliantes pour tous et n'aboutissent jamais au but recherché. Elles sont tout au plus un pis-aller.
24	La vie nouvelle de l'École suppose la coopération scolaire, c'est-à-dire la gestion par les usagers, l'éducateur compris, de la vie et du travail scolaire.

25	La surcharge des classes est toujours une erreur pédagogique.
26	La conception actuelle des grands ensembles scolaires aboutit à l'anonymat des maîtres et des élèves ; elle est, de ce fait, toujours une erreur et une entrave.
27	On prépare la démocratie de demain par la démocratie à l'École. Un régime autoritaire à l'École ne saurait être formateur de citoyens démocrates.
28	On ne peut éduquer que dans la dignité. Respecter les enfants, ceux-ci devant respecter leurs maîtres, est l'une des premières conditions de la rénovation de l'École.
29	L'opposition de la réaction pédagogique, élément de la réaction sociale et politique, est aussi un invariant avec lequel nous aurons, hélas ! à compter sans que nous puissions nous-mêmes l'éviter ou le corriger.
30	Enfin, un invariant qui justifie tous nos tâtonnements et authentifie notre action : c'est l'optimiste espoir en la vie[24].

J'aimerais attirer l'attention sur deux éléments qui sont à considérer dans le cadre de cet ouvrage. Premièrement, les invariants exprimés par Freinet ne peuvent servir de caution pour démontrer l'ouverture de l'institution scolaire aux pédagogies alternatives puisque Freinet a été démis de ses fonctions à cause de ses prises de position. Deuxièmement, Freinet ne remet jamais en question le bien-fondé de l'apprentissage de masse par l'entremise de l'école. Dans ses propos, les enfants ne s'émancipent pas de leur statut d'élève. Néanmoins, les orientations données dans ces 30 invariants témoignent de l'humanisme fécond de l'auteur. Il semble, au regard de ce que je connais de l'école, que Célestin Freinet ait été malheureusement peu entendu.

Il n'est pas aisé de catégoriser ces 30 invariants tant on y trouve de la diversité. Certains concernent la place de l'enfant dans l'organisation scolaire, d'autres donnent des indications utiles pour l'intervention de l'enseignant ou encore pour la motivation des élèves. Pour cette étude, je retiendrai seulement les invariants portant sur les recommandations éducatives les plus globales et laisserai à la marge ceux qui seraient plus centrés sur l'organisation de la classe ou le rôle de l'enseignant. C'est le cas des invariants 10 et 15, par exemple, qui reflètent des cri-

24. Célestin Freinet, *op. cit.*, p. 139-175.

tiques de l'école traditionnelle et ne participent pas à ma recherche de fondamentaux.

Edgar Morin, le philosophe

> *Ce qu'apporte ce nouveau livre, c'est de dégager et expliciter les sept thèmes qui doivent à mon sens devenir fondamentaux dans nos enseignements.*
>
> – Edgar Morin[25]

Edgar Morin est un philosophe de la connaissance. Une large part de son œuvre témoigne de son souci de composer avec les zones grises du savoir. Savoir que l'on ne sait pas, que l'on sait peu ou que l'on sait mal fait partie de la quête de connaissance de tout chercheur honnête et cette reconnaissance de l'incertitude devrait être transmise dès le plus jeune âge aux élèves. Edgar Morin se situe dans le vaste monde des idées et ne cristallise pas ses propos autour de l'éducation scolaire. La connaissance occupe une place centrale dans les sept principes qu'il nous livre dans son ouvrage *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*[26]. Il y décrit sous forme de mise en garde les travers et les pièges qui sont tapis dans la nature même du savoir. Les voici résumés :

- Prendre conscience des cécités de la connaissance : l'erreur et l'illusion. Il s'agit pour l'auteur « de faire connaître ce qu'est connaître » et ainsi « d'armer chaque esprit dans le combat vital pour la lucidité[27] ». Pour l'auteur, la connaissance doit être contextualisée dans ses processus de construction psychique ou culturelle afin de pouvoir identifier les biais qu'il qualifie « d'erreur ou d'illusion[28] ».
- Saisir les principes d'une connaissance pertinente permet d'appréhender les problématiques globales afin de saisir les connaissances dans leur contexte et ainsi de s'initier à la complexité.
- Enseigner la condition humaine afin de comprendre « ce que signifie être humain[29] » dans toutes les dimensions de l'être entre

25. Edgar Morin, *Les sept savoirs essentiels à l'éducation du futur*, *op. cit.*, p. 7.
26. *Ibid.*
27. *Ibid.*, p. 11.
28. *Ibid.*, p. 12.
29. *Ibid.*, p. 13.

unité et complexité « et de montrer le lien indissoluble entre l'unité et la diversité de tout ce qui est humain[30] ».

- Enseigner l'identité terrienne pour prendre conscience « du destin désormais planétaire du genre humain[31] » et montrer comment les parties du monde sont devenues intersolidaires notamment dans les périodes de crise.
- Affronter les incertitudes consiste à reconnaître les incertitudes de la science et à se préparer à affronter l'inattendu. Il s'agit d'apprendre à gérer l'incertitude et « le caractère désormais inconnu de l'aventure humaine[32] ».
- Enseigner la compréhension ou identifier les racines de l'incompréhension entre les individus et les peuples afin de mieux s'éduquer à la compréhension, ce qui « constituerait une des bases les plus sûres de l'éducation pour la paix[33] ».
- Enseigner l'éthique du genre humain se situe pour l'auteur dans un triptyque individu-espèce-société relié par des questions d'éthique et plaide pour « le développement conjoint des autonomies individuelles, des participations communautaires et de la conscience d'être humain[34] », vers l'avènement du sentiment d'appartenance à la Terre-Patrie.

Je reviendrai plus loin sur l'importance que l'on doit accorder à la construction du savoir autonome chez l'enfant, en y intégrant certains aspects mis au jour par Edgar Morin.

Si le philosophe humaniste qu'est Edgar Morin met l'accent sur les contours et les complexités de notre humanité partagée, il semble accorder moins d'importance à notre lien fondamental et à notre dépendance à la nature et, plus globalement, à nos relations avec l'environnement. La perspective sociale semble donner un ancrage anthropocentrique. Je souhaiterais enrichir son analyse par celle de David Sobel qui, comme nous allons le voir, s'est davantage penché sur cet aspect.

30. *Ibid.*
31. *Ibid.*
32. *Ibid.*, p. 14.
33. *Ibid.*, p. 15.
34. *Ibid.*, p. 16.

David Sobel, le chercheur naturaliste

> *Comme Howard Gardner a identifié différentes intelligences pour l'enfance, j'ai identifié sept motifs de jeu. Peu importe les critères socio-économiques, ethniques ou encore les écosystèmes, les enfants jouent de la même façon quand ils ont du temps libre en sécurité dans la nature.*
>
> – David Sobel[35]

L'éducation relative à l'environnement s'intéresse à nos modes d'appréhension du monde, à nos façons d'être au monde. Loin de se limiter à la construction de connaissances au sujet de la nature, l'éducation relative à l'environnement s'inscrit dans une diversité de perspectives interreliées.

> L'objet de l'éducation relative à l'environnement n'est pas l'environnement en lui-même et pour lui-même, mais l'harmonisation du réseau des relations personne-société-environnement. [...] L'éducation relative à l'environnement est une dimension intégrante du développement des personnes et des groupes sociaux, qui concerne leur relation à l'environnement. L'environnement est considéré ici comme l'ensemble systémique des aspects biophysiques, du milieu de vie, en interrelation avec les composantes socioculturelles. Il s'agit d'un processus permanent qui a pour objectif global de développer chez la personne et son groupe social, un savoir-être qui favorise l'optimalisation de leur relation au milieu de vie, de même qu'un savoir et un vouloir-agir qui leur permettent de s'engager individuellement et collectivement dans des actions de nature à préserver, à restaurer ou à améliorer la qualité du patrimoine commun nécessaire à la vie et à la qualité de vie[36].

Le courant naturaliste, qui privilégie le contact direct des personnes avec la nature, représente l'un des courants historiques de l'éducation relative à l'environnement. Selon Berryman, « l'éducation relative à l'environnement a une racine dans les relations à la nature et dans le plaisir d'y être et de la connaître[37] ».

---

35. David Sobel, *op. cit.*, p. 19. Traduction libre.
36. Lucie Sauvé, *Pour une éducation relative à l'environnement*, Montréal, Guérin Éditeur, 1997, p. 52-53.
37. Thomas Berryman, *Éco-ontogenèse et éducation. Les relations à l'environnement dans le développement humain et leur prise en compte en éducation relative à l'environnement durant la petite enfance, l'enfance et l'adolescence*, mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal, 2002, p. 6.

S'inscrivant dans ce courant, David Sobel a donc toute sa place dans cette recherche des transversaux éducatifs. Cet auteur a identifié sept principes éducatifs rejoignant naturellement les aspirations et les modes de connexion des enfants avec la nature, que nous reproduisons ici[38] :

> Principe 1) **L'aventure** : L'éducation relative à l'environnement doit être kinesthésique, dans le corps. Les enfants devraient traquer, se balancer, sauter et galoper dans le monde naturel. Les activités avec un défi physique interpellent directement les enfants via le lien esprit/corps[39].
>
> Principe 2) **Fantaisie et imagination** : Les jeunes enfants vivent dans leur imaginaire. Les histoires, les saynètes, les spectacles de marionnettes et les rêves sont les médias préférés pour la petite enfance. Nous avons besoin de structurer les programmes comme du jeu dramatique ; nous devons créer des simulations dans lesquelles les élèves peuvent vivre les défis plutôt que seulement les étudier[40].
>
> Principe 3) **Les alliés animaux** : Si nous aspirons à une éducation aux sciences qui soit appropriée en matière de développement, alors la première tâche est de devenir des animaux, pour les comprendre de l'intérieur, avant de demander aux enfants de les étudier ou de les sauver[41].
>
> Principe 4) **Cartes et sentiers** : Trouver des raccourcis, trouver ce qui se situe au-delà de la prochaine courbe, suivre une carte pour parvenir à un événement secret. Les enfants ont un désir inné d'explorer les géographies locales. Développer un sens local du lieu conduit organiquement à un sens biorégional du lieu et, il faut espérer, à une conscience biosphérique[42].
>
> Principe 5) **Les lieux spéciaux** : À peu près tout le monde se souvient d'un fort, d'un terrier, d'une cabane dans un arbre ou d'un coin caché au fond d'une penderie. Particulièrement entre l'âge de 8 ans et 11 ans, les enfants aiment trouver et créer des lieux où ils peuvent se cacher et se retirer dans leur propre espace trouvé ou construit[43].

38. Ces principes, traduits par Thomas Berryman, se retrouvent dans les notes de cours 2011 de ce dernier.
39. David Sobel, *op. cit.*, p. 21.
40. *Ibid.*, p. 24.
41. *Ibid.*, p. 29.
42. *Ibid.*, p. 34.
43. *Ibid.*, p. 38.

Principe 6) **Les petits mondes :** Des carrés de sable aux maisons de poupées, en passant par les trains miniatures, les enfants aiment créer des mondes miniatures à l'intérieur desquels ils peuvent jouer. En créant des représentations miniatures des écosystèmes ou des voisinages, nous aidons les enfants à saisir conceptuellement une vue d'ensemble. La création de petits mondes fournit un véhicule concret pour comprendre des idées abstraites[44].

Principe 7) **Chasser et cueillir :** D'un point de vue génétique, nous sommes encore des organismes de chasseur et cueilleur. Cueillir et collectionner n'importe quoi nous est irrésistible ; chercher des trésors cachés ou le Saint Graal est une forme mythique récurrente. Voyez le succès de *Trouver Charlie* (*Where's Waldo*). Comment planifions-nous et concevons-nous des occasions d'apprentissage comme les chasses au trésor[45].

Ces principes s'appuient sur les canevas de jeu (*play motifs*) naturellement utilisés par les enfants et aptes à favoriser leur expérience sensible du milieu naturel. À cette étape, peut-être est-il important de poser une question critique. On peut convenir avec Sobel qu'il est important de considérer l'accompagnement de l'adulte, ne serait-ce que pour offrir les conditions nécessaires à l'expérience de l'enfant. Mais si ces canevas de jeu lui permettent de vivre naturellement l'expérience souhaitée par Sobel, pourquoi les traduire en principes destinés à l'éducateur ? Ou, autrement dit, les sujets ont-ils encore besoin de l'agent éducatif si l'interaction avec le milieu suffit à répondre aux objectifs de l'expérience sensible ? Pourquoi ne pas laisser les enfants utiliser eux-mêmes leur temps à l'intérieur d'un espace sécurisé et avec la seule distance bienveillante de l'adulte ? Sobel semble inconsciemment véhiculer – à l'instar des auteurs précédemment cités, Faure, Freinet et Morin – l'idée que l'éducation est le résultat de l'enseignement. Pour ma part, je partage avec Ivan Illich l'idée que l'éducation résulte principalement des interactions disponibles à l'intérieur d'un univers signifiant. Je retiendrai pourtant chez Sobel certains fondamentaux qu'on pourra retrouver dans ma proposition au chapitre 6.

44. *Ibid.*, p. 45.
45. *Ibid.*, p. 50.

Une synthèse des fondamentaux éducatifs

Ces quatre présentations nous permettent de voir qu'il y a un paradoxe à chercher des fondamentaux à partir des préoccupations d'une époque donnée. Les perspectives de ces auteurs sont si différentes que l'exercice de les faire entrer dans un tableau comparatif reste difficile. Je me livrerai pourtant à cet exercice périlleux sans prétendre le réussir totalement. Il se pourrait qu'en ces matières fort complexes, l'exactitude ne soit pas notre meilleure alliée et qu'il faille chercher dans un portrait impressionniste les meilleures conclusions de ces auteurs.

Tableau synthèse des fondamentaux éducatifs

Auteurs				Fondamentaux
Faure	**Freinet**	**Morin**	**Sobel**	
La vie au grand air			Les cartes et les sentiers Les endroits spéciaux	L'espace
	Le Tâtonnement expérimental comme démarche naturelle et universelle		L'aventure, la chasse et la cueillette	L'exploration personnelle
La promenade, les sports et le mouvement			L'aventure	L'activité physique
L'hygiène et la propreté				L'hygiène
L'observation				L'observation
			L'allié animal	Le rapport sensible au monde
			La fantaisie et l'imagination	L'imaginaire
Le développement de la conscience		L'enseignement de la condition humaine. L'éthique du genre humain. L'enseignement de l'identité terrienne.		La conscience morale

L'enseignement rationnel, la discussion et l'esprit critique		Les cécités de la connaissance : l'erreur, l'illusion et l'incertitude.		Le rapport à la connaissance
		Les principes d'une connaissance pertinente mise en contexte. Affronter les incertitudes.	Les petits mondes	La prise en compte de la complexité
	Le travail d'équipe au sein d'une communauté coopérative			Le rapport au groupe
La douceur et la tendresse	Le comportement scolaire d'un enfant est fonction de son état physiologique, organique et constitutionnel	L'enseignement de la compréhension		La bienveillance
	L'autorité : nul – l'enfant pas plus que l'adulte – n'aime être commandé d'autorité			Le rapport à l'autorité
L'étude attrayante	La contrainte est paralysante. Le choix de son travail est essentiel. L'enfant ne se fatigue pas à faire un travail qui est dans la ligne de sa vie, qui lui est pour ainsi dire fonctionnel.			La motivation

Les énoncés suivants tentent de synthétiser les divers éléments communs à ces recommandations éducatives :

- Offrir de l'espace pour l'observation, l'exploration personnelle, l'activité physique.
- Entretenir la motivation par la bienveillance, un rapport doux à l'autorité.
- Favoriser un rapport aiguisé à la connaissance en enseignant la complexité, en éveillant la conscience et en ouvrant sur l'imaginaire et le sensible.
- Favoriser l'entraide et la collaboration à l'intérieur du groupe.

Mais j'arrête ici ma tentative de synthèse avant que le piège du « Modèle des modèles » d'Italo Calvino ne se referme sur moi. On retrouvera plusieurs éléments de cette synthèse au chapitre 6, consacré à la proposition de fondamentaux pour une éducation alternative au système scolaire.

Chapitre 5

Les éducations alternatives

Les parents peuvent encourager les institutions à changer, mais ils ne peuvent attendre qu'elles le fassent.

– Richard Louv[1]

Je ne m'intéresse pas aux succès ou aux faillites du système social et économique qui a actuellement cours [...] celui-ci s'efforce de résoudre un problème par une formule plus compliquée que le problème lui-même. Mille esprits s'attaquent aux branches contre un seul qui frappe à la racine.

– Henry-David Thoreau

L'éducation scolaire est l'objet d'un tel investissement dans tous les sens du terme qu'elle ne peut se contenter d'un immobilisme que tout le monde déplore et la restauration prônée par certains est fondée sur une duperie qui n'est plus à démontrer.

– Richard Étienne[2]

Existe-t-il des processus éducatifs qui, pour certains enfants et dans certaines situations, puissent être préférés à l'école ? Je ne vois aucune raison d'en douter. Je me plais même à penser, à la lecture de quelques auteurs, notamment ceux appartenant à la mouvance

1. Richard Louv, *Last Child in the Woods: Save our Children from Nature Deficit Disorder*, New York, Algonquin Books of Chapel Hill, 2008, p. 163. Traduction libre.
2. Richard Étienne, *Aspects théoriques et pratiques du changement en éducation scolaire. Apories et difficultés des démarches transformatrices dans les systèmes éducatifs*, Sarrebruck, Éditions universitaires européennes, 2010, p. 154.

critique ou libertaire[3], qu'il existe une diversité de propositions éducatives alternatives qui donneraient la possibilité aux enfants de ne pas subir avec une si grande force le poids oppressif de la normalisation politico-économique qui pèse sur l'école. Il reste sans doute à explorer, à décrire et à cartographier cet espace libre éducatif, dont une partie est encore à inventer. Cela n'est pas faire de l'angélisme ou avoir une vision idéale de l'éducation, mais prendre la liberté de ne pas accepter la situation telle qu'elle est, avec la conscience de s'engager dans la voie périlleuse des alternatives.

Car, effectivement, les alternatives existent sous diverses formes : d'abord dans les différentes déclinaisons de l'éducation formelle – tel le mouvement de l'Éducation nouvelle comprenant les pédagogies Freinet, Montessori, Steiner et autres –, mais plus encore dans une diversité de situations d'éducation qui ont cours hors des murs de l'école. Ces dernières sont le plus souvent laissées dans l'ombre pour toutes sortes de raisons : d'une part, parce qu'il est difficile de les recenser étant donné qu'elles sont pratiquées par des populations vivant dans des zones non cartographiées par l'éducation formelle – comme dans le cas des populations autochtones géographiquement éloignées – et, d'autre part, parce que ces populations recherchent parfois elles-mêmes une certaine forme de clandestinité pour ne pas avoir à répondre de leurs pratiques éducatives au regard de critères et de valeurs qui ne leur apparaissent pas pertinents.

On connaît peu les acteurs de ces réalités éducatives alternatives ainsi que les fondements sur lesquels leurs initiatives reposent. Cette méconnaissance affaiblit l'inventivité éducative et sociale. Pourtant, mes précédentes études[4], qui portaient sur

3. Ivan Illich, *Œuvres complètes*, Paris, Fayard, vol. 1, 2004 ; Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit, 1970 ; Paulo Freire, *Pédagogie des opprimés*, Paris, Petite collection Maspero, 1974 ; aussi plus récemment, Charles E. Caouette, *Éduquer. Pour la vie !*, Montréal, Écosociété, 1997 ; Carl Honoré, *Manifeste pour une enfance heureuse*, Paris, Éditions Marabout, 2008 ; André Stern, *Et je ne suis jamais allé à l'école. Histoire d'une enfance heureuse*, Arles, Actes Sud, 2011.
4. Voir notamment Thierry Pardo, *Héritages buissonniers. Éléments d'ethnopédagogie pour l'éducation relative à l'environnement*, Lacaunette, Éditions Babio, 2002.

ces populations œuvrant à l'extérieur du système d'éducation formelle, montrent avec d'autres[5] que le lien entre les enfants et leur environnement est fécond. Par exemple, une maman éduquant ses deux enfants « à la maison » et dont la situation familiale a fait l'objet d'une étude de cas dans mon mémoire de maîtrise affirme :

> I[6] : La vie, c'est avec l'environnement, une des raisons pour lesquelles mes enfants ne vont pas à l'école est qu'ils seraient assis entre quatre murs. Juste ça, tu n'as rien dit encore et ça ne marche pas. Donc, il faut que l'environnement soit en lien avec notre essence, adapté à notre besoin. Et la nature en fait partie parce qu'elle fait partie de l'essence de l'humain. Il faut qu'elle soit là, c'est sûr[7].

Ses propos sont appuyés par ceux d'un autre témoin ayant également participé à cette recherche et dont une partie de la trajectoire éducative s'est déroulée en dehors de l'école :

> C-M : Il y avait notre micro éco-société qui était celle de la maison. Éco : c'est la maison, l'*oïkos*, le lieu de fonctionnement et puis la périphérie immédiate, mais en même temps l'ouverture sur le reste du monde, la réalité du monde. Ne serait-ce que savoir où se situe la maison par rapport à la colline, le pays par rapport à l'Europe et au reste du monde[8].

Plusieurs auteurs soulignent le contact important avec la nature dont jouissent les enfants dans les sociétés dites traditionnelles : « La mère ou la grand-mère emmenait l'enfant dans ses moindres déplacements et quand venait le moment de la cueillette des salades sauvages ou des plantes médicinales, il était aux premières loges[9]. » Ce rapport intime avec la nature favorise les processus de transmission des connaissances, notamment environnementales, et permet l'apprentissage de l'autonomie, comme

---

5. Peter Knudtson et David Suzuki, *La sagesse des anciens*, Monaco, Éditions du Rocher, 1997 ; Philippe Descola, *Par delà nature et culture*, Paris, Gallimard, 2005.
6. Pour préserver l'anonymat des personnes citées, seule la première lettre de leur prénom a été gardée.
7. Thierry Pardo, *Étude des pratiques éducatives d'« éducation à domicile »*, mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, 2009, p. 105.
8. *Ibid.*, p. 105.
9. Alain Renaux, *Le savoir en herbe*, Montpellier, Presses du Languedoc, 1998, p. 79.

le montre Jean Malaurie dans *Les derniers rois de Thulé*, ouvrage de référence sur les populations inuit du Groënland:

> À partir de 8 ou 10 ans, les garçons accompagnent leur père à la chasse. L'éducation du jeune chasseur est pour l'essentiel silencieuse. Elle est toute d'exemples, renvoyant à un type d'homme authentiquement inuk, c'est-à-dire pouvant ne dépendre de personne[10].

Plus récemment, j'ai participé à une vaste étude sur l'éducation relative à l'éco-alimentation[11] dans le cadre de laquelle j'ai mené plusieurs entrevues avec les acteurs du Jardin des Premières Nations, situé au Jardin botanique de Montréal. À cette occasion, les intervenants, tous autochtones, ont souligné qu'aujourd'hui encore, leur mode traditionnel d'éducation permet de prendre conscience du rapport filial, culturel et charnel à la Terre.

> S: La façon dont on en parle, ça vient de la tradition, des anciens, c'est la dépendance à cet environnement-là. Tu n'en parles pas de la même façon quand tu es conscient que tu es dépendant des plantes, de l'eau, de l'air, des animaux. Tu ne peux pas en parler de façon détachée, tu en parles d'une façon très personnelle comme si ça faisait partie de toi-même, comme si c'était ta mère, ta sœur, tu en parles de façon vivante[12].

Ces quelques exemples illustrent comment les modes d'éducation alternative permettent de favoriser davantage le contact entre les enfants et leur environnement que la culture actuelle de l'éducation formelle.

La carte des Caraïbes éducatives

Comme toute aventure d'inspiration pirate, cette histoire commence par une carte. Je tenterai donc, dans un premier temps, de décrire la carte des Caraïbes éducatives.

On y trouve trois éléments essentiels: d'abord, des îles qui abritent des cultures autochtones « traditionnelles » dont il pourra être judicieux de s'inspirer; ensuite, les bastions pirates

10. Jean Malaurie, *Les derniers rois de Thulé*, Paris, Plon, 1989, p. 243.
11. Cette étude a été effectuée dans le cadre des activités de la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement.
12. Thierry Pardo, « L'éducation relative à l'éco-alimentation au Jardin des Premières Nations », *Éducation et francophonie*, vol. 37, n° 2, automne 2009, p. 179.

de l'« éducation à domicile » qui, comme la cité de Libertalia fondée par le pirate Misson, présentent les fondements et les pratiques d'une piraterie éducative riche et féconde ; et enfin, la mer comme allégorie du voyage, terrain d'aventures exploratoires riche d'apprentissages.

On y trouve également deux éléments marginaux : d'une part, les ports royaux dans lesquels se déploie le pouvoir de l'institution et, d'autre part, l'île de la Tortue, *Tortuga*, refuge de tous les excès. Ces deux zones sont situées aux extrêmes de cette « carte aux trésors » éducatifs. Même si ces éléments peuvent être propices à certaines expériences, ils ne seront pas développés dans ce livre, qui ne peut servir de caution à toutes les dérives éducatives dont nous avons déjà parlé. Rappelons que l'intérêt supérieur de l'enfant guide cet ouvrage.

Un regard ethnopédagogique : les îles

> *Les pirates, comme les sauvages, sont des parias de la civilisation. De sourdes complicités unissent les uns avec les autres. Si le forban a pris la mer, c'est qu'il détestait la société policée de son temps. Il doit se sentir fraternel avec ces primitifs.*
>
> – Gilles Lapouge[13]

> *De mon expérience des pommes non domestiquées, je retire que l'homme sauvage a probablement des raisons de préférer certaines catégories de nourriture que l'homme civilisé rejette. Le premier a le palais d'un homme de plein air.*
> *Il faut le goût d'un homme des bois pour apprécier un fruit sauvage. En vérité, il faut un appétit « hors les murs » pour savourer la pomme de la vie, la pomme du monde. J'aimerais modeler mes desseins sur ceux de la pomme sauvage, être nourriture pour les marcheurs et point m'offrir savoureux à qui me réserve un logis.*
>
> – Henry-David Thoreau[14]

La question des fondamentaux éducatifs me préoccupe depuis longtemps. En 2001, je m'y étais intéressé d'un point de vue

13. Gilles Lapouge, *Les pirates, forbans, flibustiers et autres gueux des mers*, Paris, Payot, 1987, p. 148.
14. Henry-David Thoreau, *Les pommiers sauvages*, Bordeaux, Finitude, 2009, p. 49.

culturel, notamment celui des sociétés dites traditionnelles[15]. En m'appuyant sur deux mosaïques de cultures en France et au Canada[16], j'avais alors mis au jour cinq stratégies de construction et de transmission intergénérationnelle des connaissances au sein de ces sociétés : l'utilisation de la langue vernaculaire, le conte, l'expérience de la solitude, le rapport au groupe et le processus d'observation-imitation des gestes. Ces résultats m'apparaissent particulièrement intéressants puisqu'ils émanent de sociétés aux traditions éducatives non scolaires et qu'ils contribuent ainsi à enrichir la réflexion sur les alternatives au système institutionnel. De plus, ils permettent de mettre en perspective certaines dimensions de la relation éducative telles la temporalité, la spatialité et la place de l'oralité, entre autres. Je présente ici les conclusions de ce travail[17].

Depuis toujours et encore aujourd'hui, nombre d'enfants des sociétés vernaculaires ne s'éduquent pas à l'intérieur de l'école. Si leur acquisition de connaissances académiques peut en pâtir, leur lien avec leur environnement direct est cependant irremplaçable. Les porteurs de traditions, ceux qui transmettent les savoirs empiriques, semblent bel et bien être les exclus du système d'éducation actuel. Comment se fait-il que, de ces milliers de générations d'hommes et de femmes partout sur la planète, nous ne soyons pas capables, en tant que professionnels de l'éducation, de citer un seul nom d'autochtone réputé pour ses qualités pédagogiques ? La réponse tient sans doute au fait que dans ces sociétés de culture souvent orale, l'éducation n'est pas réifiée et personne ne fait de la transmission des connaissances une activité professionnelle. Pour nombre d'observateurs occidentaux, implanter l'école est d'une urgence vitale pour ces

15. Ce travail avait été effectué dans le cadre du programme court de deuxième cycle en éducation relative à l'environnement développé par Lucie Sauvé et Armel Boutard à l'UQAM.

16. Les deux mosaïques de culture sont, d'une part, les cultures inuit et amérindiennes (notamment innue et crie) présentes au Québec et, d'autre part, les cultures occitanes qui couvrent 33 départements français au sud d'une ligne qui va de Bordeaux à Lyon. Pour une présentation plus détaillée de ces cultures, voir Thierry Pardo, *Héritages buissonniers*, *op. cit.*, p. 54-63.

17. Toutes les citations de cette section sont tirées de Thierry Pardo, *Héritages buissonniers*, *op. cit.* Leurs références complètes se trouvent dans la bibliographie de cet ouvrage.

peuples « sans éducation ». Mais un peuple tout entier pourrait-il décider de ne pas éduquer ses enfants ? Je partage avec Pierre Erny l'opinion « qu'il n'est pas de société, il n'est pas de culture qui n'invente pour se survivre à elle-même des moyens et des techniques de socialisation[18] ». Et comment ne pas citer Jean Malaurie, qui fait un constat alarmant de la présence des écoles imposées dans l'Arctique ? Ce constat pourrait être généralisé à l'ensemble des pays culturellement, politiquement ou économiquement colonisés :

> Est-il prévu que l'autochtone éduque l'éducateur – généralement un blanc – ignorant le génie de la culture qu'il est chargé d'enseigner ? Issue, nourrie par le lieu même, une culture est, par définition, l'égale d'une autre culture et, à moins de faire preuve de racisme culturel, l'éducateur se doit de faciliter, à tout prix, le dialogue entre sa culture et celle dont il est chargé de vérifier les forces au travers de ses enfants[19].

À partir du moment où l'éducation cesse d'être forgée dans le creuset d'une culture donnée, la capacité des enfants à vivre et à transmettre les traits de cette culture s'amenuise, et ce, généralement en proportion de la durée du parcours scolaire. S'il décroche de l'école, il restera au village. S'il se rend jusqu'aux études supérieures, il deviendra plus souvent qu'autrement un agent de transmission de la culture exogène qui l'a formé. Il est fort peu probable que ses propres enfants puissent s'inscrire dans la culture vernaculaire dont il est lui-même issu. Dans bien des cas, l'école vient en effet court-circuiter la culture locale et promouvoir la culture sédentaire, écrite, industrielle et, la plupart du temps, capitaliste dans laquelle elle s'est développée. Ne pas la fréquenter est perçu comme de l'obscurantisme (ce qui est parfois le cas) ou comme une carence éducative des plus dommageables. Mais l'émancipation chez un chasseur-cueilleur est de progresser dans l'échelle sociale de sa propre culture ; elle ne devrait pas se définir obligatoirement par l'abandon de son mode de vie et par l'adoption de critères de réussite occidentaux comme l'accès à Internet, à la télévision, à l'école et à un travail salarié. Car, dans ce cas, le mot « colonialisme » viendrait à l'esprit de quiconque

18. Pierre Erny cité dans Thierry Pardo, *Héritages buissonniers*, *op. cit.*, p. 37.
19. Jean Malaurie, *Les derniers rois de Thulé*, *op. cit.*, p. 525.

se livrerait à une analyse honnête de la situation. Pourquoi ne pas apprécier une culture en fonction de sa capacité à maintenir un mode de vie stable, véritablement durable et équilibré dans son rapport à l'environnement, à atteindre une sorte de « climax » culturel qui, comme dans les cas des forêts, serait reconnu comme un critère de maturité ?

Sur le plan pédagogique, il est avéré que tous les voyageurs occidentaux qui s'offrent des « treks » un peu partout dans le monde reconnaissent les compétences et les connaissances de terrain de leurs guides autochtones. La richesse de ces pratiques acquises au fil des âges force l'admiration. En tant qu'éducateur, comment ne pas s'émerveiller devant une culture qui a pu transmettre à ses enfants la capacité de vivre dans les conditions extrêmes du désert de sable, de l'Arctique glacial ou de la haute altitude ? Comment ne pas voir là le résultat de l'efficacité de son système éducatif ? Et comment ne pas avoir envie de s'en inspirer ?

> Nos expériences de recherche-intervention en milieu autochtone confirment l'intuition initiale de trouver dans un tel contexte des pistes pour la valorisation ou le renforcement d'une dimension d'« éducation relative à l'environnement » dans l'éducation autochtone, mais aussi, tel que le suggère Michelle Rae McKay, des éléments de théorie et de pratique transférables à d'autres contextes, enrichissant ainsi le champ de l'éducation relative à l'environnement en général, et plus encore, fournissant des pistes pour rendre nos systèmes d'éducation plus pertinents[20].

Voilà donc quelques pistes qui permettent d'apercevoir les îles de ces Caraïbes éducatives. Dans ces lieux, pour peu que l'on sache écouter, certaines sagesses pédagogiques se révèlent. Il est utile d'aller au-delà des assertions souvent lapidaires émises par les autochtones eux-mêmes telles que « c'était une culture orale qui se transmettait de génération en génération », assertions généralement accompagnées d'un petit soupir signifiant à l'autre qu'il est vain d'essayer de comprendre. Pourtant, les processus d'apprentissage chez les autochtones sont féconds si on les

20. Lucie Sauvé *et al.*, « Regards croisés sur une éducation relative à l'environnement en milieu autochtone », *Recherches amérindiennes au Québec*, vol. 35, nº 3, 2005, p. 93.

considère non plus comme une simple transmission de techniques, mais comme un art global.

> Si nous observons les peuples traditionnels, l'enfant participe aux activités (rites, chasse, cueillette, fabrication d'objets…), il est en situation dès son plus jeune âge. Il vit, expérimente, puis, plus tard, il retransmet des savoirs millénaires. Cette situation semble tellement naturelle que l'enfant n'a pas conscience qu'il assimile des valeurs et des savoirs culturels ancestraux de grande importance. Les peuples traditionnels ont sûrement beaucoup de choses à nous apporter en éducation à l'environnement, il suffit peut-être juste de changer l'idée que nous avons d'eux[21]!

Pour ma part, je considère le savoir traditionnel comme un art parce qu'il est chargé de valeurs et de mémoire. Il joue sur les représentations avec la force des symboles. Il vise à transformer les personnes et à développer leur compassion et leur sens des responsabilités. En visant notre infinie perfectibilité, il s'apparente à un art de vivre.

Il est possible de s'inspirer de l'expertise éducative de ces sociétés vernaculaires pour enrichir notre réflexion sur les processus d'apprentissage. L'ethnopédagogie n'est pas seulement une approche descriptive, elle part d'un souci d'inventivité éducative. L'accent est mis sur l'art du pédagogue qui, en s'inspirant du savoir des peuples, saura transposer et concevoir des situations pédagogiques adaptées à son propre contexte.

La langue

> *Il serait peut-être bon que nous commencions à écouter la langue des Inuit afin de savoir ce que leur parole a à nous apprendre sur eux-mêmes comme sur nous.*
>
> – Michel Dorais[22]

La langue, issue du génie des peuples et affinée dans le creuset d'une culture, témoigne de la richesse et de la finesse de leur rapport à l'environnement. On se rappellera, à ce sujet, les 25 mots de base utilisés en inuktitut pour décrire la neige: *qanik*,

21. Réseau École et Nature, *Regards d'ici et d'ailleurs*, <http://reseauecoleetnature.org/fiche-ressource/regards-dici-et-dailleurs-19-04-2011.html>.
22. Michel Dorais cité dans Thierry Pardo, *Héritages buissonniers*, *op. cit.*, p. 66.

qanittak, aputi, maujaq, etc. L'équivalent se trouve en français, avec sa vertigineuse diversité de mots pour décrire le bois : en tant qu'espace géographique – bosquet, fourré, forêt, boisé, etc. – ou comme matériau – poutre, madrier, linteau, traverse, planche, etc.

Les mots, notamment dans les langues agglutinantes[23], ont une dimension descriptive et explicative qui leur donne une saveur culturelle particulière. Au Nunavik, par exemple, le nord se dit *tarranga* (son ombre) et le sud *siqininga* (son soleil). Parfois, c'est une propriété médicinale qui permet de nommer les plantes ou les animaux, comme dans le mot « pissenlit » (pisse en lit) qui dénote la propriété diurétique de la plante.

Les toponymes sont aussi des mots particulièrement riches pour saisir la relation d'une culture à son environnement :

> Le réseau des micro-toponymes va s'élargissant en corolles autour du centre de fixation, rocher et source, *ròc* et *font*, et pour en rendre compte, il est urgent de passer d'un abord purement linguistique (pré-latin, latin, roman…) à une analyse écologique et anthropologique qui saisit les modalités particulières d'une occupation humaine […]. Les systèmes toponymiques se révèlent hautement significatifs des mentalités qui les élaborent[24].

Mais au-delà de la singularité des mots, le lien à l'environnement se fixe de façon subtile dans les proverbes, « formulettes » et dictons. L'Occitanie en est particulièrement riche.

> Ces proverbes, même s'ils sont sortis de la mémoire de nos contemporains, sont passés chez nous avec la chair et le sang. S'ils ne peuvent pas toujours s'exprimer en clair dans le conscient, ils habitent obscurément l'inconscient. Ils nous guident et nous inspirent à notre insu. Tout héritage mérite respect et déférence. Surtout quand il relève non de biens matériels, mais qu'il représente une substance spirituelle inhérente au plus intime de l'âme[25].

L'étude des langues vernaculaires telles qu'elles se déploient dans leurs environnements respectifs, les liens culturels, historiques et mythiques qu'elles révèlent, sont des éléments de très grande richesse qui dépassent, et de loin, l'apprentissage des

23. Les langues agglutinantes juxtaposent à un radical des morphèmes distincts servant à exprimer les rapports grammaticaux.
24. Daniel Fabre et Jacques Lacroix cités dans Thierry Pardo, *ibid.*, p. 71.
25. Gaston Boulouis cité dans Thierry Pardo, *ibid.*, p. 67.

dimensions d'orthographe, de grammaire et de conjugaison apprises dans les écoles. Dans mes voyages, j'essaie toujours de prendre le temps de saisir en partie la culture qui m'accueille en m'intéressant à sa langue vernaculaire.

Le conte

> *La culture occitane est transmise non par le texte écrit mais par l'oralité. D'où l'importance du conte comme « lieu crucial » de la transmission de cette culture, mais aussi par l'espace qu'il organise autour du conteur ou de la conteuse et par la perception de l'espace qu'il transmet en se déroulant : il y a un temps et un espace du conte et dans le conte. Autrement dit, « l'espace occitan » serait une « réalité » moins appréhendée par l'œil que par l'ouïe.*
>
> – Daniel Fabre et Jacques Lacroix[26]

Tous les peuples de la Terre véhiculent un certain nombre de mythes, de légendes, de contes ou de récits. Mais les contes ne circulent pas comme un livre que l'on passe de main en main. Ce ne sont pas uniquement la nature et la structure des textes qui nourrissent les générations, mais bien une triade sujet/espace/temps qui se vit simultanément dans l'imaginaire et dans la réalité de l'auditeur.

Bien que le conte soit considéré comme une stratégie pédagogique par nombre d'enseignants, celui-ci ne peut pas être résumé à cette fonction. Le conte se caractérise tant par la nature et la structure du texte que par le lieu et le moment où il est raconté ainsi que par la forme de participation du public. Dans les cultures traditionnelles, chacun de ces éléments contribue à l'authenticité de la parole vivante.

Conte et environnement

Laisser un conteur s'installer chez soi, c'est comme installer une pendule sur son mur. Sauf que le conteur ne mesure pas le temps qui passe, mais la distance jusqu'aux frontières de nos envisageables. De la même façon qu'il nous serait difficile de compter le temps sans pendule, l'espace de notre imaginaire devra nous être conté.

---

26. Daniel Fabre et Jacques Lacroix cités dans Thierry Pardo, *ibid.*, p. 75.

Nous poussons alors la porte de l'inconnu. Que va-t-il nous arriver, qui allons-nous rencontrer, serons-nous à la hauteur de notre imaginaire ? L'environnement ne répond plus de rien, les scientifiques sont devenus fous, les animaux se parlent, le temps remonte ou accélère, les distances n'existent plus. Assis sur notre chaise, nous buvons à la cascade de mots du conteur, nous sommes ailleurs. Mais où ? Notre guide est debout devant nous, ou sur une chaise berçante, il semble connaître une partie du chemin. Guide du voyageur, il nous ramènera à notre place, et la porte de l'inconnu se refermera pour un moment, avant qu'une autre porte ne s'ouvre, vers un autre ailleurs.

Pourtant, l'espace et le temps n'ont pas disparu autour du conteur ; l'environnement connu nous enveloppe de la chaleur d'une nuit d'été. Il fait bon autour du conteur. Alors on comprend que les deux environnements sont liés ; celui qui naît dans la bouche du conteur dépend de la quiétude qui accompagne ses gestes. Les péripéties de son histoire n'ont d'égales que le bien-être vécu dans cette soirée. Où sommes-nous alors ? Confortablement installés sur nos chaises ou dans l'aventure ? Nous sommes dans les deux. Et nous serons dans les deux tant que le monde laissera un coin de cheminée à la parole conteuse, tant que l'environnement de nos vies raisonnables laissera une place à l'inconnu, au possible… Et si le conte est vieux comme le monde, parions qu'il saura l'accompagner jusqu'à l'heure dernière, jusqu'au dernier tic-tac de la dernière pendule.

La solitude

Loin d'être vécue comme des moments de déprime tels que les sociétés modernes peuvent parfois les concevoir, voire les engendrer, l'immersion lente et solitaire dans l'environnement naturel éveille les capteurs sensibles et permet de tisser avec celui-ci une relation profonde et unique. Les grandes marches et les longs moments d'attente que peuvent vivre les chasseurs, les cueilleurs, les bergers ou les « écoliers buissonniers » leur permettent de s'approprier leur environnement tout en clarifiant la géographie de leur pays intérieur. Cette expérience sensible faite de lenteur ne peut guère être procurée par la cohabitation forcée des élèves dans l'espace exigu de la classe.

> Ainsi que tous les enfants de par chez nous, je grimpais comme un écureuil. Des fois, lorsque je trouvais un grand arbre sur la cime d'une haute butte, je montais jusqu'au faîte et je regardais l'immensité des bois qui s'étendaient à perte de vue.[…] Je restais là, enjuché

> sur mon arbre, rêvant à des choses vagues qui passent dans les têtes d'enfant, aspirant les senteurs agrestes qui montaient de la forêt, vaste herbier de plantes sauvages, chauffé par le soleil, écoutant le coucou chanter au fond des bois et plus au loin, un autre lui répondre comme un écho affaibli[27].

Comme le précise Espinassous[28], la solitude peut aussi se conjuguer au pluriel et faire référence aux expériences que les enfants peuvent vivre seuls sans la présence de l'adulte. Je me souviens de nos expéditions avec mon frère Patrick, en vélo ou en patins à roulettes, au cours desquelles nous menions des assauts sans aucune forme de retenue sur les réserves de raisins, de mûres, de cerises ou de pêches de vigne qu'offrait généreusement la Provence de nos jeunes années. Notre grand-mère faisait des confitures sans trop se soucier de la provenance plus ou moins légale de notre butin. Parfois, c'est elle qui nous envoyait chercher des branches de fenouil pour le poisson ou quelques brins de thym. Elle savait que nous connaissions suffisamment notre territoire de cueillette. Je souffre aujourd'hui de ne pas pouvoir offrir à mes propres enfants, autant que je le souhaiterais, de telles libertés d'« enfants sauvages ».

Le groupe

Dans toutes les cultures, on peut repérer des espaces de collégialité, que ce soit une salle commune, un coin de cheminée, un tipi ou un igloo… Ces espaces créent des façons de se retrouver, des manières d'échanger ; ce sont des lieux où se tisse l'harmonisation du groupe, où sont validées les observations et les connaissances acquises de façon individuelle, où se prennent les décisions collectives.

> Lors de leur rencontre du soir, lorsque les Inuit sont réunis, la conscience collective du groupe, tel un ordinateur géant, réinterprète les signes. Preuve de cette aptitude à penser mieux et plus loin ensemble. […] En expédition, dès qu'il y a problème, l'Inuk souhaite que l'ensemble de la question soit revu en commun. Il faut que tout soit redit devant les chasseurs rassemblés, comme si chacun avait le

27. Le Roy cité dans Thierry Pardo, *ibid.*, p. 85.
28. Louis Espinassous, *Pour une éducation buissonnière*, Paris, Éditions Hesse, 2010.

> sentiment de penser mieux et plus juste en groupe. Seule l'opinion du groupe le satisfait pleinement, et est en fait réellement la sienne[29].

L'éducation est aussi une affaire de groupe, d'espace social. Les sociétés vernaculaires nous montrent, comme le dit le proverbe, qu'« il faut un village pour éduquer un enfant ». Mais cet espace social n'est pas le seul à la disposition de l'enfant. Entre eux, les plus jeunes recréent spontanément des micro-sociétés aux règles bien définies. Leurs jeux ne peuvent se déployer que dans l'espace qu'ils se plaisent à baliser pour lui donner un sens.

> L'image de la maison vaisseau frappa dès l'enfance à la lecture de Robinson Crusoé ou de Robinson Suisse. Sur leur île refuge, ils placent dans la maison qu'ils viennent de construire tout ce que peut contenir d'indispensable à leur survie, le bateau naufragé. Sous-espace social aux rangements très poussés, intégré dans un espace social rural d'habitat planifié, la maison apparaît alors comme susceptible de livrer une partie importante d'une organisation complexe de cadres spatio-temporels[30].

Là encore, cette empreinte éducative observée dans les sociétés vernaculaires aurait du mal à exister dans toute sa finesse et sa complexité à l'intérieur du cadre scolaire, avec ses conceptions de l'hygiène, de la sécurité et de la discipline.

Le geste

> *Les Inuit sont instruits par les faits.*
>
> – Jean Malaurie[31]

Le processus d'observation et de reproduction du geste est parfois considéré – sans doute à tort, comme le montrent les sections précédentes – comme la seule stratégie pédagogique mise en œuvre dans les sociétés vernaculaires. Cela montre bien son importance. Chaque geste est accompagné de sensations, de *stimuli* et plus le geste se répète, plus il se précise et s'enrichit, remplaçant la parole dans bien des cas. Mille fois reproduit, il devient un art. Les mains deviennent des encyclopédies du savoir.

---

29. Jean Malaurie cité dans Thierry Pardo, *Héritages buissonniers, op. cit.*, p. 89.
30. Daniel Fabre et Jacques Lacroix cités dans Thierry Pardo, *ibid.*, p. 92.
31. Jean Malaurie cité dans Thierry Pardo, *ibid.*, p. 94.

Mais avant d'en arriver là, les enfants des sociétés vernaculaires participent, à leur niveau, aux tâches journalières du groupe et, dans cette régularité, s'opère une structuration mentale utile à leur développement. Fabrication d'objets, manipulation d'outils, entretien du jardin ou du poulailler : les enfants comprennent rapidement que l'on a le jardin que l'on cultive. À cet égard, certains anciens sont de véritables pédagogues et se font un plaisir de les faire participer. En plus de conforter leur lien social et d'apporter une aide véritable, les enfants s'enhardissent. Là où l'école les trouvait parfois distraits ou peu appliqués, ils se révèlent curieux, imaginatifs et efficaces.

> L'enfant voyait à nouveau naître les objets créés par ses parents. Si magique lui semblait-elle, cette création appartenait à l'ordre du possible, du réalisable. Ce qu'il avait vu faire, l'enfant se sentait capable de le refaire un jour. La fabrication d'un objet, loin d'être une affaire de spécialiste, devenait une affaire d'observation, de patience, de goût et de volonté[32].

Un certain patrimoine

Ces observations montrent comment les sociétés vernaculaires, loin d'être des espaces « sans éducation », permettent à leur culture de survivre à travers les enfants. Nous sommes donc bien en présence de stratégies éducatives, même si ces dernières ne relèvent pas d'un ordre professionnel et ne sont pas balisées par l'État. Toute cette expérience ne devrait pas être remisée, car nombre de ces stratégies conservent leur efficacité pédagogique.

D'autres dimensions de l'expérience éducative dans les sociétés vernaculaires auraient probablement pu être abordées dans cet ouvrage, comme les rapports signifiants aux lieux de spiritualité[33] ou les rapports au monde et aux « autres-qu'humains » dans les cosmologies propres à chaque peuple[34]. Mais ces dimensions, délicates à traiter, m'auraient sans doute amené à faire de longs détours au regard de mon propos principal.

---

32. Alain Renaux cité dans Thierry Pardo, *ibid.*, p. 94.
33. Pascal Galvani, « Retrouver la terre intérieure, une démarche d'écoformation en dialogue avec les cultures amérindiennes », dans Gaston Pineau *et al.*, *Habiter la terre*. Écoformation terrestre pour une conscience planétaire, Paris, L'Harmattan, 2005.
34. Philippe Descola, *Par delà nature et culture*, Paris, Gallimard, 2005.

La perspective d'une éco-éducation : les bastions pirates

> *Le capitaine Misson occupe l'un des pôles de la révolte pirate : blessé par une société cruelle, la piraterie lui est une raison de forger une contre-société.*
>
> – Gilles Lapouge[35]

Dans les sociétés industrialisées, certains parents refusent, souvent de façon intuitive, « l'évidence scolaire » et s'organisent pour offrir à leurs enfants des situations éducatives variées. Ainsi, de plus en plus de familles pratiquent « l'éducation à domicile » que j'ai choisi d'appeler éco-éducation et dont je propose ici une définition : l'éco-éducation se caractérise par l'ensemble des valeurs des familles et des fondamentaux éducatifs autour desquels s'articulent leurs pratiques. Ces dernières sont constituées de l'ensemble des actions et des interactions de dimensions familiale, sociale et environnementale visant à contribuer au développement de l'enfant. Elles se déroulent dans l'espace partagé d'une vie familiale intégrée dans un milieu social et naturel jugé propice à l'épanouissement des membres de la famille.

L'Éducation nouvelle et les autres mouvements d'éducation alternative

Avant d'approfondir ma proposition d'« éducation à domicile », je me dois de faire un rapide tour d'horizon des mouvements qui ont sinon contesté, du moins nuancé la proposition scolaire. Sans remettre en question le bien-fondé de l'école, beaucoup de pédagogues avant-gardistes ont critiqué la rigidité du système scolaire. Chef de file de ces mouvements alternatifs, le vaste courant de l'Éducation nouvelle inspire encore aujourd'hui la réflexion éducative. Même si ses grandes figures sont nées au XVIII^e^ ou au XIX^e^ siècle et que le terme « nouvelle » semble aujourd'hui anachronique, cela ne remet pas en doute la pertinence de leur pensée.

En substance, l'Éducation nouvelle propose des pratiques pédagogiques axées sur l'intérêt des élèves, dans le respect de leur schéma d'apprentissage et privilégiant des méthodes actives.

35. Gilles Lapouge, *op. cit.*, p. 79.

Inspirés par le retentissant « Émile » de Jean-Jacques Rousseau, plusieurs grands penseurs de l'éducation ont proposé des pédagogies alternatives qui accordaient une importance relative aux arts et à l'activité physique, de même qu'à l'implication des élèves et, plus tard, à celle des parents. Parmi ces pédagogues inspirants, on compte John Dewey et son fameux « *learning by doing* » (« apprendre en faisant »), Célestin Freinet, Maria Montessori, Rudolf Steiner, Francisco Ferrer, Alexander Sutherland Neil et bien d'autres qui ont souvent expérimenté leurs principes en créant leurs propres écoles.

Ces écoles, après être allées au bout de leurs possibilités, ont souvent fini par disparaître dans leur forme première. Même si les méthodes actives sont aujourd'hui reconnues par les ministères de l'Éducation du monde entier et souvent reprises de façon atténuée dans les programmes formels, cela ne doit pas masquer le fait qu'elles sont issues d'une virulente opposition de leurs auteurs à l'institution. Citons, à cet effet, Célestin Freinet qui fut mis à la porte du ministère ou Francisco Ferrer criant « Vive l'École moderne ! » avant de tomber sous les balles d'un peloton d'exécution.

Cela dit, il faut rappeler que l'Éducation nouvelle n'a jamais mis en doute le bien-fondé de l'institutionnalisation de l'éducation, ce qui l'empêchait d'ailleurs d'émettre certaines critiques, comme le cadre restreint de la classe ou les horaires d'apprentissage. Voilà pourquoi il n'est pas certain que l'on puisse évoquer une filiation entre ce mouvement et la proposition d'éducation pirate formulée dans ce livre, même s'ils s'enregistrent tous les deux au tableau des alternatives au système.

Certains parents ne peuvent en effet se résoudre à laisser à l'État la responsabilité éducative qui, de leur point de vue, leur incombe. L'écart entre leurs aspirations et la possibilité réelle d'influencer les programmes éducatifs par le processus démocratique leur paraît insurmontable. Réinventer la vie à l'échelle familiale semble plus accessible que modifier la politique éducative à l'échelle nationale, à l'instar de ces pirates qui espéraient fonder une société plus juste en d'autres eaux plutôt que de tenter d'infléchir la politique des monarchies séculaires. Bien sûr, on pourra qualifier cette attitude de fuite ou d'égoïsme, mais fuirait-on un monde dans lequel on aurait le sentiment d'avoir un rôle à jouer ?

La notion de choix est au cœur de la décision des parents: choix des types d'apprentissage et des contenus, des approches et des stratégies éducatives, choix de l'environnement, de l'espace social. Des pratiques d'une grande diversité coexistent au sein d'une même famille et entre celles qui ont choisi l'« éducation à domicile ». Mais il est possible de repérer au moins quatre caractéristiques très largement partagées par la plupart d'entre elles: l'utilisation d'un réseau social et d'un réseau de compétences, la pédagogie de projet, la place de la nature et l'importance accordée aux sorties et aux visites.

Au Québec, les travaux universitaires sur l'« éducation à domicile » se limitent à celui d'Ellen Dubé, à l'Université Laval, celui de Christine Brabant, à l'Université de Sherbrooke, ainsi qu'à mon propre mémoire de maîtrise. Il existe néanmoins une association anglaise, International Home Education Research, qui recense les articles paraissant sur le sujet à travers le monde, même si la plupart d'entre eux n'offrent qu'une présentation générale du phénomène.

Si la réalité de l'« éducation à domicile » est différente d'un pays à l'autre, on peut tout même noter qu'elle tend à faire de plus en plus d'adeptes aux États-Unis et en France. Pour ce dernier pays, le nombre d'enfants participant à ce mouvement est estimé à 30 000, selon les associations[36]. Au Québec, il n'existe qu'une seule étude sur le sujet[37] dont la taille de l'échantillon puisse être jugée significative[38]. Selon son auteure Christine Brabant, les données sociodémographiques des 203 familles qu'elle a rejointes se caractérisent comme suit:

- 47 questionnaires ont été remplis en anglais et 156 en français.
- Le parent principalement impliqué (parent 1) est une femme dans 192 des 203 familles.
- L'âge moyen du parent 1 est de 38 ans (écart-type de 7 ans) et de 40 ans pour le parent 2 (écart-type de 8 ans).

36. Voir l'association Les enfants d'abord à <www.lesenfantsdabord.org/>.
37. Christine Brabant, *L'éducation à domicile au Québec. Les raisons du choix des parents et les principales caractéristiques sociodémographiques des familles*, mémoire de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, 2004.
38. Selon l'Association chrétienne des parents-éducateurs du Québec et l'Association québécoise d'éducation à domicile, le nombre d'enfants « éduqués à domicile » varie entre 2 500 et 8 000.

- 44 % des parents 1 ont une expérience en éducation.
- Le plus haut niveau d'études de l'un des deux parents est le secondaire (complété ou non) pour 25 % d'entre eux, le diplôme d'études collégiales (DEC) pour 17 %, le certificat universitaire ou le baccalauréat pour 38 % et un diplôme de 2e ou 3e cycle universitaire pour 20 %.
- Le revenu annuel est de moins de 20 000 $ pour 10 % des familles, de 20 000 $ à 40 000 $ pour 32 % d'entre elles, 40 000 $ à 60 000 $ pour 30 %, 60 000 $ à 80 000 $ pour 17 % et supérieur à 80 000 $ pour 12 %.
- Les régions les plus représentées sont la Montérégie (20 %), Montréal (19 %) et l'Estrie (13 %).
- Les familles vivent en ville dans 29 % des cas, en banlieue à 22 %, dans une petite ville ou un village à 22 %, à la campagne à 27 %.
- Les commissions scolaires ignorent que les enfants ne sont pas scolarisés dans 40 % des cas, il existe une entente entre ces dernières et les parents dans 20 % des cas, un conflit dans 4 % des cas et une indifférence dans 37 % des cas.

Sans doute ces quelques données sont-elles suffisantes pour faire tomber quelques préjugés. Il est courant d'entendre des commentaires au sujet des familles qui pratiquent l'« éducation à domicile » en ce qui a trait à leur situation culturelle et financière privilégiée. Certaines familles font en effet partie d'une classe socioéconomique élevée, mais l'étude de Christine Brabant montre que le revenu médian de ces familles se situe entre 40 000 $ et 60 000 $ par année, ce qui ne les classe pas *a priori* dans la tranche supérieure des revenus. Le même type de constat peut être fait au niveau des diplômes : 42 % des couples ont un DEC ou moins, ce qui n'est tout de même pas la marque distinctive d'une élite intellectuelle.

Concernant les raisons qui motivent le choix de l'« éducation à domicile », Van Galen identifie deux types de parents[39] : les « idéologues », qui inscrivent leur choix dans le registre des valeurs, et les « pédagogues », pour qui le choix repose sur une critique institutionnelle et pédagogique de l'école. Mayberry

39. Jane Van Galen, « Explaining Home Education : Parents' Accounts of their Decision to Teach their Own Children », *The Urban Review,* vol. 19, n° 3, 1987, p. 161-177 ; et « Ideology, Curriculum and Pedagogy in Home Education », *Education and Urban Society*, vol. 21, n° 1, 1988, p. 52-68.

raffinera cette position en subdivisant les deux catégories de parents en quatre groupes[40]. D'autres chercheurs effectueront par la suite des études sur le même sujet, mais il aura fallu attendre les recherches ci-haut mentionnées d'Ellen Dubé et de Christine Brabant, en 2004, pour avoir un aperçu des raisons invoquées par les familles québécoises dans leur choix de l'« éducation à domicile ».

Ellen Dubé, qui a rencontré les parents de sept familles, s'est intéressée plus particulièrement à leurs croyances. Elle consacre une large part de son étude à définir ce qu'elle entend par croyance :

> Ce sont des associées affectives (investissements personnels des sujets dans l'explication d'un objet) d'une représentation mentale, pouvant mener à une représentation sociale individualisée, dont la fonction est de permettre à celui qui les entretient de se reconstituer le réel et de s'y représenter lui-même[41].

L'auteure classe le résultat de ses recherches en cinq thèmes, eux-mêmes divisés en plusieurs sous-thèmes :

1) Croyances par rapport à l'enfant à l'école : problèmes vécus ou appréhendés d'adaptation à l'école, dépersonnalisation de l'enfant, souvenirs d'école des parents.
2) Croyances par rapport au parent éducateur : responsabilité de l'éducation des enfants, rôle des parents éducateurs, maturité des enfants, pouvoir des parents.
3) Croyances par rapport à la famille : danger à l'extérieur de la famille, menace à la famille comme cellule de base, solidité du couple.
4) Croyances philosophico-religieuses : religion, philosophie de vie, conception du Bien et du Mal.
5) Croyances par rapport à la pertinence du projet : apprentissage de la vie et globalité du projet, besoin de structure, besoin d'approbation[42].

---

40. Maralee Mayberry, « Home-Based Education in the United States : Demographics, Motivations and Educational Implication », *Educational Review*, vol. 41, n° 2, 1989, p. 171-180.
41. Ellen Dubé, *Croyances de parents québécois en rapport avec leur décision de faire « l'école à la maison »*, mémoire de maîtrise en éducation, Université Laval, 2004, p. 44.
42. *Ibid.*, p. 60.

Dans un deuxième niveau d'analyse, Ellen Dubé identifie quatre composantes du processus expliquant pourquoi les parents choisissent de ne pas envoyer leurs enfants à l'école et comment cette décision est rétroactivement entretenue par différents niveaux de croyances réactivées par le fait même d'avoir pris cette décision. Selon l'auteure, les différentes étapes de ce processus sont les déclencheurs, les appuis expérientiels, les *a priori* généraux et les *a priori* particuliers, chacune de ces étapes pouvant être le point de départ du processus en question.

Pour conclure, l'auteure identifie les raisons qui sont particulières aux parents québécois :

> Chez les parents québécois, on retrouve un attachement particulier pour la cellule familiale, de même qu'une conviction très ferme en ce qui concerne la responsabilité unique d'éduquer les enfants, et enfin un attrait certain pour un style de vie alternatif[43].

Je dois toutefois préciser que les familles rencontrées par Dubé accordent en majorité une importance assez grande à la religion et que cela teinte son étude d'une couleur particulière.

L'étude de Brabant, quant à elle, est une enquête réalisée à distance auprès de 203 familles. Chacune d'entre elles était invitée à se prononcer sur 50 propositions portant sur différents facteurs de choix possibles. Le croisement des résultats donne un aperçu assez précis, nuancé et hiérarchisé de ces facteurs :

> **Projet familial :** Ce facteur regroupe les énoncés qui communiquent un projet de vie familiale et communautaire, de découverte partagée, de relations familiales soutenues comme étant l'environnement le plus propice à l'éducation des enfants ainsi qu'au bonheur et à la liberté de tous les membres de la famille. Il s'appuie aussi sur l'affirmation que les parents sont les mieux placés pour assurer l'éducation de leurs enfants, avant comme après l'âge de l'entrée à l'école. L'énoncé qui dénonce la quantité de temps passé à l'école s'y retrouve aussi.
>
> **Objection au mode d'organisation sociale et pédagogique de l'école :** Ce facteur est lié à des énoncés qui critiquent la structure scolaire. Y sont dénoncés le nivellement par le bas des programmes, les méthodes d'enseignement, l'encouragement du conformisme et le

43. *Ibid.*, p. 122.

manque d'apprentissages significatifs. On y trouve aussi les énoncés qui affirment que l'école détruit la motivation à apprendre et que son organisation sociale ne prépare pas les enfants à la vraie société.

Enrichissement : Ce facteur relie les énoncés qui portent sur la précocité de l'enfant, le désir de lui offrir de l'enrichissement et de respecter le choix de l'éducation à domicile fait par l'enfant lui-même.

Souci du développement socioaffectif de l'enfant : Les raisons reliées à ce facteur démontrent un souci de protéger et d'accompagner l'épanouissement socioaffectif de l'enfant. L'éducation à domicile est un moyen d'éviter l'environnement scolaire perçu comme trop violent, générateur d'une dépendance affective entre les enfants et d'une pression indue des pairs. La séparation trop longue d'avec les parents et le trop petit nombre d'adultes à l'école s'ajoutent à ce facteur de choix.

Transmission de valeurs religieuses, sociales ou spirituelles : Les raisons qui correspondent à ce facteur expriment la volonté de donner à l'enfant une éducation et un mode de vie cohérents avec les valeurs religieuses, morales ou spirituelles des parents. Les énoncés mentionnant la religion et la parole de Dieu y sont reliés. Les préoccupations liées à ce facteur soulignent le besoin de développement spirituel de l'enfant, la difficulté de faire confiance à la compétence morale d'enseignants inconnus et l'absence de contrôle parental sur le contenu de l'éducation scolaire. La volonté de développer le sens moral de l'enfant et de transmettre les principes de respect et de discipline s'y retrouvent, alors qu'une corrélation négative est observée avec l'énoncé critiquant l'excès de règles et de discipline à l'école. Une faible corrélation se présente avec les expériences scolaires négatives vécues par les parents.

Expérience négative de l'enfant : Les trois énoncés qui sont rattachés à ce facteur rapportent des expériences scolaires négatives, un malaise de l'enfant à l'intérieur du cadre scolaire et une transformation négative de l'enfant lors de la fréquentation scolaire.

Caractéristiques particulières de l'enfant : Ce facteur rassemble les raisons qui font état d'une inadéquation entre l'offre scolaire et l'enfant. On y lit un désir de retarder le début des apprentissages scolaires et l'éloignement du cadre familial ainsi qu'un besoin d'adapter l'école aux garçons[44].

44. Christine Brabant, *op. cit.*, p. 111.

Cette étude permet de court-circuiter les préjugés et les fausses informations qui circulent au sujet des familles faisant le choix de l'« éducation à domicile ». À ma connaissance, il n'existe pas d'étude sur les représentations de la population en général relativement à ce genre de pratiques, mais par expérience personnelle, je dirais qu'il existe trois principaux préjugés : l'illégalité, le peu de souci pour la socialisation de l'enfant et l'intégrisme religieux.

En effet, les réserves émises à l'égard de ma proposition d'éducation pirate, que ce soit par les professionnels de la recherche et de l'éducation ou par les gens de mon entourage, s'articulent le plus souvent autour de la socialisation des enfants non scolarisés. Mais n'est-il pas curieux de suspecter de volonté de désocialisation ceux-là mêmes qui refusent d'enfermer leurs enfants dans les établissements scolaires ? L'isolement dans un monde formaté et programmé a-t-il une vertu de socialisation supérieure à la vie courante ?

Certains s'inquiètent du fait que le manque de fréquentation scolaire ne soumette davantage l'enfant à « un cosmos réglé par le couple média-marché[45] ». À mon sens, il est illusoire de penser à l'inverse que l'école protège mieux les enfants des pressions de la société de consommation. De la même façon que l'école promouvait une vision religieuse de la vie quand elle était gérée par l'église, elle promeut aujourd'hui, avec une efficacité comparable, les nouvelles « croyances[46] » du développement économique occidental. Et le fait d'imposer à un enfant la fréquentation scolaire ne me semble pas être un rempart contre la société de consommation. En témoigne sans doute le mimétisme vestimentaire qui a cours dans les établissements scolaires, qu'il s'agisse du costume obligatoire dans les écoles privées ou du conformisme à l'égard de la mode dans les écoles publiques. On m'a récemment parlé d'une école dans la région de Lanaudière qui attribuent aux élèves de « bons points » avec de « l'argent » de

45. Thomas Berryman, *Dans quel cosmos introduisons-nous nos enfants ? Enjeux de l'institutionnalisation de l'éducation relative à l'environnement dans la formation initiale à l'enseignement primaire*, thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal, 2007, p. 156.

46. Gilbert Rist, *Le développement. Histoire d'une croyance occidentale*, Paris, Presses de Sciences Po, 1997.

type Monopoly leur permettant littéralement d'« acheter » des congés de devoir ou quelques minutes dans le rôle du professeur. De quel type de société voulons-nous faire la promotion ?

La deuxième grande famille d'objections relatives à mes travaux concerne la capacité des parents à assurer une éducation de qualité à leur progéniture. D'abord, on peut souligner que la question est légitime, que l'enfant fréquente l'école ou non… Mais il faut reconnaître que la présence importante des parents dans les éducations alternatives leur confère un rôle particulier. Mes partenaires de discussion évoquent souvent le fait que tous les parents ne peuvent pas assumer ce rôle. Voilà précisément la raison pour laquelle cet ouvrage défend la diversité des propositions éducatives. Aucun système ne peut prétendre détenir l'exclusivité des réponses en matière d'éducation. Nous devons nous en remettre à la diversité, à la tolérance, à l'inventivité sociale et exercer notre vigilance. Il faut, entre autres, appuyer et outiller les parents qui font le choix courageux d'assumer la totalité des responsabilités éducatives à l'égard de leurs enfants. Les questions difficiles d'évaluation des apprentissages, de contrôle des pratiques, d'équivalence des expériences, de transmission des valeurs que suscite cette diversité éducative sont encore en débat. Mais une chose est certaine : ces questions ne sont pas résolues par le seul fait de confier l'éducation des enfants à l'institution scolaire, qui mérite d'ailleurs elle-même d'être interrogée à ce sujet.

N'étant pas enseignant et n'ayant pas l'intention d'envoyer mes propres enfants à l'école, je me mêle peut-être de ce qui ne me concerne pas… Cependant, je désire aborder ces sujets qui, dans ma propre trajectoire, m'ont amené à prendre une distance critique avec l'institution éducative et qui animent encore aujourd'hui ma volonté de trouver des modes éducatifs alternatifs. Mais au-delà de ces interrogations, je tiens à m'inscrire dans la mouvance d'un réveil de l'imagination radicale[47] et de la résistance écosociale pacifique et déterminée, dans la voie déjà défrichée par les auteurs de la pensée critique et libertaire. Il est important, me

47. Françoise Bréant, « Entre sujet de l'inconscient et sujet social. Pour un réveil de l'imagination radicale », *Éducation relative à l'environnement. Regards – Recherches – Réflexions,* vol. 7, 2008, p. 199-220 ; Cornelius Castoriadis, « Figures du pensable », *Les carrefours du Labyrinthe VI*, Paris, Seuil, 1999.

semble-t-il, de rechercher les fondements d'une éducation moins soumise au caractère oppressif du compromis économique et politique pratiqué dans l'institution scolaire.

La pertinence d'une telle proposition comporte toutefois des limites. D'une part, les parents n'ont pas tous les ressources financières, intellectuelles, sociales pour éduquer de façon satisfaisante leurs enfants à temps plein. La détresse sociale de certaines familles justifie amplement la protection que l'école offre aux enfants. Dans ce cas, le partage de la responsabilité éducative entre la famille et la société est un bienfait incontestable. D'autre part, la proposition de l'« éducation à domicile » peut donner lieu à une éducation étriquée, socialement déconnectée, dans laquelle les parents poussent jusqu'à l'excès des principes religieux, sociaux ou culturels qu'ils pensent bons pour leur enfant. L'actualité vient régulièrement nous rappeler ce genre de dérives.

L'étude que je propose ne saurait servir de caution aux extrémismes de tous bords. Quiconque l'utiliserait en ce sens dénaturerait la volonté d'ouverture et de compréhension qui, j'ose le croire, l'imprègne.

Même si mon propos est parfois dur pour le quasi-monopole éducatif qu'impose le modèle scolaire, il ne participe à aucun moment de la dialectique opposant un système d'éducation public à un système privé. Bien entendu, l'initiative des parents qui souhaitent prendre en charge l'éducation de leurs enfants est une démarche familiale appartenant à la sphère privée et cette dernière affaiblit sans doute la proposition publique de l'éducation de masse. Je ne souhaite pas transférer dans les mains d'un système privé la responsabilité éducative de l'État. Mes critiques touchent à l'organisation, à la pédagogie, à l'environnement restreint de la classe et au système de sélection en vigueur dans le système institutionnel. Le fait que ces écoles soient gérées par des fonds publics ou privés ne change en rien la critique que j'adresse au système.

Enfin, la proposition de l'« éducation à domicile » peut paraître égoïste dans la mesure où elle remet en question le paradigme de la solidarité collective qui permet à chacun d'avoir une scolarité, voire une éducation minimale. Cette critique est pleine de bon sens et véritablement bien fondée. Mais quelle voie s'offre à un citoyen qui refuse le système d'éducation ? À l'instar

des services offerts par Communauto pour remédier à la possession individuelle d'un véhicule ou de ceux de l'Agriculture soutenue par la communauté (ASC) pour contrer la consommation de produits issus de l'industrie agroalimentaire, l'éducation à domicile invente d'autres types de solution. Cette proposition n'est pas parfaite et généralisable à tout le monde, mais si la volonté, les moyens et les aptitudes sont réunis, pourquoi ne pas la considérer avec ouverture et sérénité comme une proposition d'inventivité sociale ?

Les mots pour le dire

École à la maison, éducation à domicile, *home-based education, unschooling*... Les termes français ou anglais sont nombreux pour qualifier ce phénomène des parents qui choisissent de prendre en charge eux-mêmes l'éducation de leurs enfants.

> Les termes « école-maison » et « école à la maison » semblent être exclusivement québécois, alors que « éducation à domicile », « éducation au foyer », « enseignement à la maison par les parents », « enseignement à domicile », « *homeschooling* », « *home schooling* », « *home education* » et « *home based learning* » semblent utilisés pour nommer la même réalité ailleurs dans le monde[48].

Comment définir cette réalité ? Nous devrons parler de la prise en charge à temps plein, par les parents, non seulement de l'éducation familiale, mais également de l'instruction et de la socialisation des enfants en lieu et place de l'école. Au moment d'écrire ces lignes, je n'ai pas trouvé de terme qui enchâsse cette réalité éducative et qui rende justice à la créativité pédagogique des parents. Ici, éduquer, instruire ou enseigner ne relèvent pas d'une même réalité. Sans compter que ces conceptions varient d'une personne à l'autre, qu'elle soit ou non spécialiste de l'éducation. Par ailleurs, les termes maison, domicile, foyer sont très proches, mais ils ne semblent pas tenir compte de l'ouverture sur le monde que les parents veulent offrir à leurs enfants. Ils décrivent plutôt le contexte éducatif qui ressemble le plus à la formule scolaire... Comme si seules les activités faites à la maison, assis à un bureau, pouvaient prétendre avoir une véritable

48. *Ibid.*, p. 91.

valeur éducative. Mais le bureau qui se trouve à la maison au lieu de l'école est conforme à la formule réifiée de l'« élève ». Pourtant, les parents tiennent à offrir à leurs enfants une quantité d'expériences éducatives qui se déroulent tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de leur domicile et que les mots maison, foyer ou domicile reflètent mal. Quant aux termes d'instruction ou d'apprentissage en famille, ils semblent laisser de côté la communauté, le milieu, le lieu de vie, l'habitat, l'environnement... Il faut donc tenter de comprendre comment se déroule la prise en charge éducative, dans quel contexte et avec quels outils, afin d'en avoir une idée juste et d'en proposer une appellation appropriée.

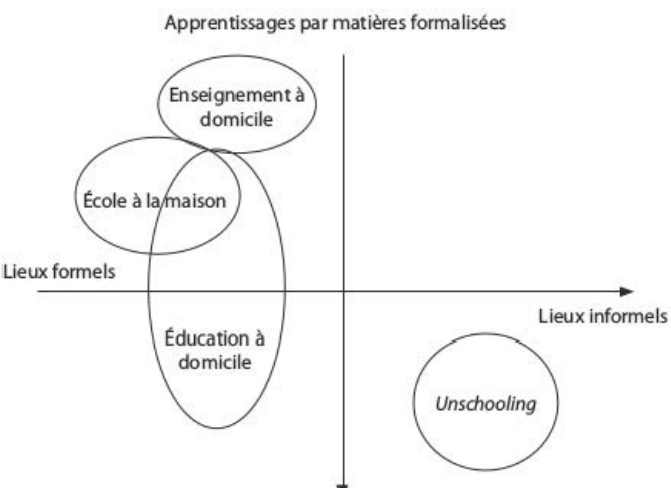
M'appuyant sur des années de recherches sur le sujet et sur ma connaissance de plusieurs familles ayant fait ce choix (dont la mienne), je peux affirmer qu'elles n'utilisent pas seulement le cadre réducteur du logement pour éduquer leurs enfants. Je traiterai plus loin de la notion d'« éco-éducation », mais revenons pour le moment sur les termes existants.

« École à la maison » est sans doute la désignation la plus commune, mais aussi la plus impropre à exprimer cette réalité. Elle véhicule la confusion déjà dénoncée entre « école » et « éducation ». Or, d'une part, la forte majorité des parents ne recréent pas le contexte scolaire d'apprentissage : une classe, un tableau, des périodes d'examen, des évaluations chiffrées... Et d'autre part, l'expérience éducative des enfants dépasse très largement le cadre de la maison en leur permettant d'aller à la rencontre de la communauté et de l'environnement, à qui l'on attribue un rôle éducatif.

« Éducation à domicile » évite déjà la confusion ci-haut mentionnée, mais sous-entend un contexte réducteur de « à domicile ». À la réflexion, le terme « éducation à domicile » est un oxymore d'un point de vue étymologique puisque « éduquer » vient de *ex ducere*, qui veut dire « conduire hors », et « domicile » vient de *domus*, qui signifie « maison », « domaine ». Une traduction littérale de ce terme pourrait donc donner « conduire hors du domicile ». Même si je suis conscient que cet *ex ducere* revêt une dimension métaphorique signifiant que l'enfant doit être conduit au-delà de lui-même, cette curiosité étymologique vient rappeler l'urgence de trouver un terme approprié pour cette réalité.

Quant aux termes anglais, « *home-based education* » tombe dans le même piège qu'« éducation à domicile » et si « *unschooling* » apparaît plus intéressant tant il laisse place à l'imagination, il comporte pourtant plusieurs zones d'ombre qui le disqualifient rapidement : il se définit par la négative, en référence à une institution qu'il cherche à dénoncer mais dont il semble avoir du mal à s'émanciper et, en étant muet sur la forme d'éducation proposée, il laisse place à une interprétation très vaste.

Je tente ici de cartographier les termes utilisés à partir de leur sens linguistique et théorique, et non à partir des pratiques éducatives des familles en tant que telles.

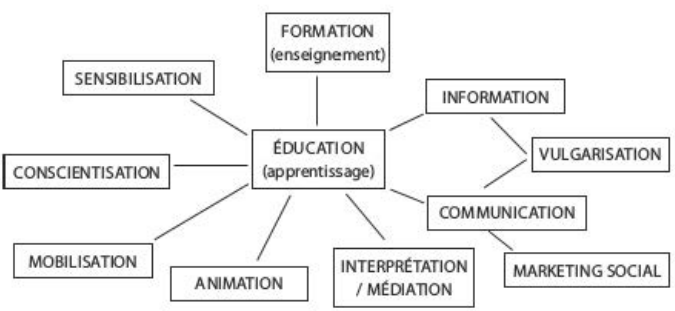


Au regard de ce schéma, il semble que le territoire n'est entièrement couvert par aucune des appellations « en circulation ». Sans doute nous faudra-t-il trouver un terme nouveau capable de définir à la fois la proposition et le contexte. Quelle proposition ? Éducation, instruction, enseignement, formation… Quel contexte ? À la maison, dans la communauté éducative, dans son environnement…

Une réalité éducative

Quelle que soit la formule éducative choisie par les parents, il est hautement probable que le but recherché est de donner à leurs enfants les moyens de vivre dans le monde actuel tout en étant capables de le faire évoluer. Pour cela, il faut s'assurer que l'enfant acquière une certaine autonomie, mais aussi une capacité à intégrer les règles de fonctionnement collectif. Les parents peuvent alors faire appel à divers modes d'interaction rattachés au concept d'éducation, comme le montre le diagramme suivant :

Champ notionnel « éducation »



Il m'apparaît impossible de trouver une définition consensuelle pour la réalité éducative que nous tentons de cerner. En revanche, l'« éducation » reste un concept pivot autour duquel s'articulent les autres perspectives.

> L'éducation fait appel à l'information, la communication, la vulgarisation, l'animation, l'interprétation, la médiation ; elle s'appuie sur des activités de sensibilisation, de conscientisation, de mobilisation, de formation. Mais au-delà des objectifs propres de ces activités, elle stimule le déploiement des capacités et talents de chacun, et aussi des possibilités collectives. Elle rejoint toutes les dimensions de l'être et de l'agir, tout au long de la vie. Elle est attentive au « projet d'être » de chacun. Elle accompagne le travail sans cesse inachevé de « venir au monde ». Elle intègre les différents apprentissages (unités de développement) pour développer globalement le savoir-être et le

pouvoir-faire (*empowerment*) de chaque personne et des groupes sociaux[49].

Et si donc « éduquer » vient de *ex ducere*, où se situe donc ce *ex* ? Quelle forme, quelle réalité et quelle substance lui donner ? Voilà une question qui, encore une fois, pourrait être d'importance.

Quel contexte pour l'éducation ?

Quelles que soient les pratiques éducatives des familles, il est toujours pertinent de tenir compte du contexte dans lequel elles se déroulent pour saisir comment interagissent le cadre familial, le cercle élargi de la communauté et l'environnement. Pour ce faire, j'emprunterai certains éléments au champ de l'éducation relative à l'environnement.

En éducation relative à l'environnement, le mot *oïkos*, que l'on traduit usuellement par « maison » ou « habitat », est central. L'habitat est un concept utilisé dans le domaine de l'écologie pour décrire l'endroit – ou plus précisément les caractéristiques du « milieu » – dans lequel une population d'individus d'une espèce donnée (ou d'un groupe d'espèces) peut normalement vivre et s'épanouir.

En géographie humaine, l'habitat désigne le mode d'occupation de l'espace par l'homme ayant pour fonction de le loger. On parle ainsi d'habitat individuel, collectif, groupé, dispersé, etc., et, par extension, de l'ensemble des conditions de logement. La définition d'habitat est donc en cela très proche de la définition de domicile.

Mais dans *oïkos*, le sens de « maison » doit être également compris dans l'acception de filiation et de patrimoine. Nous parlerons du « fils de la maison des Valois », par exemple. Dans une définition élargie, *oïkos* doit donc se comprendre comme un espace partagé d'habitation familiale et patrimoniale, intégré dans un milieu social et naturel propice à l'épanouissement de ses membres.

---

49. Lucie Sauvé, « Regards sur l'éducation relative à l'environnement », *op. cit.*, p. 62-63.

Les travaux de Gaston Pineau et de ses collaborateurs sur l'écoformation apportent un éclairage intéressant[50]. D'après eux, habiter (l'*oïkos*) doit devenir une réalité consciente, une déclaration « d'être au monde ». L'environnement physique, climatique, paysagé contribue à modeler ce que nous sommes. Il est aisé de constater que les êtres humains ont des rapports au monde différents selon qu'ils vivent dans les milieux montagnards, insulaires ou méga-urbains.

Les travaux de David Sobel, déjà évoqués au chapitre 4, parlent également d'une éducation qui serait ouverte sur l'environnement et la communauté locale, et qui les prendrait même comme points de départ pour l'enseignement de toutes les autres matières[51]. Comme nous le verrons plus loin, cette approche, que Sobel nomme *place-based education* (éducation centrée sur le lieu), est très voisine de celle majoritairement adoptée par les familles ayant fait le choix de ne pas envoyer leurs enfants à l'école.

> Ce qui est important, c'est que les enfants aient l'occasion de se lier avec le monde naturel, d'apprendre à l'aimer et s'y sentir confortables avant qu'on ne leur demande de guérir les blessures de ce monde[52].

Je n'ai pas souhaité situer mes travaux dans le champ de l'« éducation familiale », qui est surtout préoccupé par l'arrimage entre les familles et l'institution scolaire. Même si le modèle écosystémique de Bronfenbrenner[53] qui en est issu demeure inspirant, je trouve critiquable, par exemple, le fait qu'il ait situé le « voisinage » et l'« école » au même niveau d'influence sur l'enfant. En effet, l'école assume officiellement une mission éducative, c'est même sa principale vocation, alors que ce n'est pas le cas du voisinage. De mon point de vue, leurs portées respectives sont difficilement comparables, et il paraît osé de les mettre (schématiquement du moins) au même niveau.

---

50. Gaston Pineau *et al.*, *Habiter la terre. Écoformation terrestre pour une conscience planétaire*, Paris, L'Harmattan, 2005.
51. David Sobel, *Childhood and Nature : Design Principles for Educators*, Portland (Maine), Stenhouse Publishers, 2008.
52. David Sobel cité dans Thomas Berryman, *Éco-ontogenèse et éducation*, *op. cit.*, p. 148.
53. Urie Bronfenbrenner, *The Ecology of Human Development : Experiments by Nature and Design*, Cambridge (MA), Harvard University Press, 1981.

Vers une éco-éducation

Au regard des considérations précédentes, le terme qui semble le plus approprié pour définir la pratique des parents ayant fait le choix d'éduquer leurs enfants dans l'*oikos* est l'éco-éducation.

Ce terme est parfois mentionné dans l'univers anglophone comme une contraction d'*ecological education*, notamment par quelques associations ainsi que dans des lettres, bulletins ou sites Internet. Pourtant, à l'heure actuelle, il ne semble avoir fait l'objet d'aucune publication scientifique qui en justifierait les fondements. Au Québec, Lucie Sauvé explore cette notion en lien avec l'éducation relative à l'environnement.

> Cette sphère d'interaction fait appel à l'éducation éco-logique : apprendre à définir sa niche écologique humaine dans l'ensemble des niches de l'écosystème local et global, et à la combler adéquatement, de façon responsable ; elle fait donc appel aussi à l'éducation éco-nomique : apprendre à aménager collectivement cette maison de vie commune et à en utiliser adéquatement les ressources, en toute solidarité ; l'éducation éco-sophique y intervient également de façon transversale pour clarifier sa propre cosmologie, définir une éthique, ce qui implique entre autres de repenser en contexte la signification des valeurs de responsabilité et de solidarité[54].

Sa conception de l'éco-éducation est sans doute plus large que celle des parents qui pratiquent l'éducation de leurs enfants à temps plein. Dans ce livre, le terme « éco » exprime essentiellement le contexte d'apprentissage.

Il faut maintenant s'interroger sur la nature du lien entre les termes « éco » et « éducation ». Quelle est la valeur du trait d'union ? Signifie-t-il « par », « pour », « dans », « au sujet de », « dans une perspective de »… ? Au-delà des considérations linguistiques, on peut observer que la nature de ce lien est variable. Dans « écodéveloppement », il indique essentiellement qu'il s'agit d'un développement dans une perspective écologique. Il en va de même pour « écotourisme ». En revanche, dans la notion d'« écoformation », telle que développée par Gaston Pineau et ses colla-

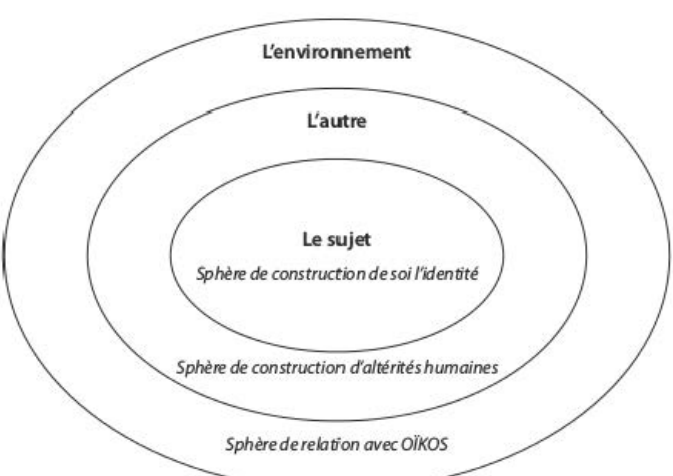
54. Lucie Sauvé et et Isabel Orellana, « Conjuguer rigueur, équité, créativité et amour : l'exigence de la criticité en éducation relative à l'environnement », *Éducation relative à l'environnement. Regards – Recherches – Réflexions*, vol. 7, 2008.

borateurs du Groupe de recherche sur l'écoformation (GREF), il s'agit d'une formation dans, par et pour l'« éco ».

Dans « éco-nomie », le lien est d'une tout autre nature. L'*oïkos* est un objet qui désigne l'ensemble des ressources que l'on doit gérer. Il est à noter que ce type de relation a également prévalu dans la création du terme « écologie ». Mais dans ce cas-là, il s'agissait de connaître l'objet « éco ». Il est certainement curieux de penser que l'humanité semble s'être empressée de le gérer avant de véritablement le connaître. En somme, le terme « éco » peut être employé comme diminutif d'« écologique » ou comme désignant l'objet *oïkos*. Dans un cas comme dans l'autre, il exprime une intention.

Quant à l'éco-éducation, elle est liée de façon multidimensionnelle à l'« éco ». Il ne s'agit pas d'abord et avant tout d'une éducation portant sur l'objet « éco ». Il est plutôt question d'une éducation par, dans et parfois pour l'habitat partagé, qui devient terrain d'aventures éducatives. L'enfant, le « s'éduquant »,

Les trois sphères interreliées du développement personnel et social

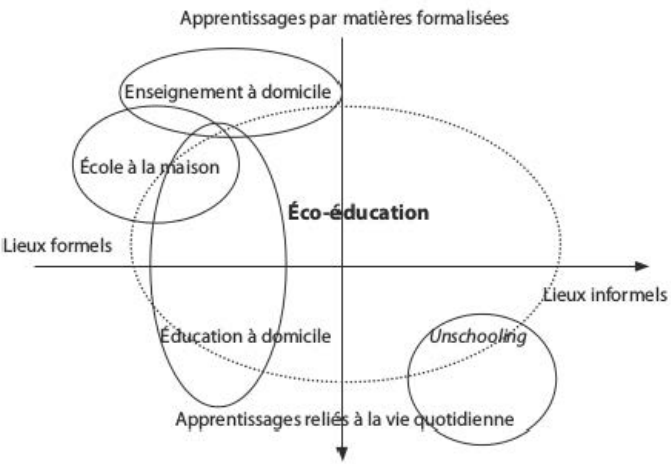


Source : Sauvé, 1992.

l'« apprenaute[55] », l'« explorateur nu[56] », fait de la vie quotidienne une expérience éducative émaillée de situations d'apprentissage fécondes. En ce sens, le schéma d'interactions proposé par Lucie Sauvé correspond assez justement à l'idée d'un « habitat-éco » désignant le contexte éducatif des enfants non scolarisés[57].

Le mot « éco-éducation » permet donc de qualifier des pratiques éducatives fort différentes entre elles, dans des contextes les plus divers.

Positionnement du terme éco-éducation



Une leçon sur cahier de lecture à la plage, une visite au musée pour apprendre à dessiner, la participation à la préparation du repas de famille, une sortie dans les bois pour observer les oiseaux, un laboratoire informatique pour préparer un exposé sont toutes des situations éducatives qui peuvent se ranger sous la bannière de l'éco-éducation. Ces quelques exemples suffisent à montrer les limites des appellations « école à la maison », « éducation à domicile » ou « *unschooling* ». Notons aussi que

55. Thierry Pardo, *Héritages buissonniers*, *op. cit.*
56. Jean Epstein et Chloé Radiguet, *L'explorateur nu*, Paris, Éditions universitaires, 1999.
57. Lucie Sauvé, 1992.

certaines familles ont des pratiques relevant d'une éducation intentionnellement écologique, au sens d'écologie sociale ou politique. Dans ce cas, la légitimité du mot « éco-éducation » est donc double.

La proposition de l'éco-éducation rencontre en général deux types de critiques. Premièrement, quelle valeur donner à cette proposition, alors que des termes comme « école à la maison », par exemple, sont déjà largement utilisés ? Je répondrai que la diversité des termes exprime justement l'imprécision des connaissances sur la réalité éducative de ces familles. À l'inverse, quelles sont les raisons qui permettent à quiconque d'appeler ce phénomène « éducation à domicile » ? A-t-on vérifié la réalité de ces pratiques éducatives ? Deuxièmement, certains trouvent que le terme d'éco-éducation est si englobant qu'il ne désigne finalement plus grand chose de précis. Pourtant, l'école et son environnement isolé et contrôlé ne peuvent assurément pas relever de ce concept.

Examinons maintenant les pratiques éducatives de ces familles.

Les apports de l'éco-éducation

J'ai rencontré sept familles pratiquant « l'éducation à domicile » dans le cadre de mes recherches[58]. Leurs témoignages m'ont permis de caractériser leurs pratiques et de contribuer, par le fait même, à identifier les fondements de l'éco-éducation. Ces pratiques sont le recours à la pédagogie de projet, la mise en valeur des infrastructures éducatives, l'immersion dans l'environnement et l'insertion dans un réseau social choisi.

La pédagogie de projet

Si, dans certaines familles, suivre le modèle scolaire et les programmes établis tient lieu de stratégie éducative, de nombreuses autres refusent de s'enfermer dans cette logique. Ce sont plutôt les activités spontanées des enfants ou des autres membres de la famille qui servent de points de départ à une véritable pédagogie

58. Le but de ces recherches effectuées dans le cadre de ma maîtrise était de caractériser les approches et stratégies pédagogiques qui avaient été adoptées par les familles ayant choisi une « éducation à domicile ».

de projet. Cette stratégie éducative couramment utilisée en éducation relative à l'environnement consiste à permettre à un individu ou à un groupe de formuler des envies, des questions ou des ambitions et de planifier une façon d'y répondre.

> Puisque le projet construit du sens et du devenir, appliqué à l'éducation, il est susceptible de produire les mêmes effets: conduire son propre apprentissage pour en optimiser les résultats. Ainsi, en pédagogie de projet, on n'apprend plus par transmission d'un savoir imposé de l'extérieur, mais bien par élaboration d'un projet pour la réalisation duquel on met tout en œuvre[59].

Pour illustrer cette pédagogie, voici deux exemples dont témoigne D, une mère de famille:

> D: Par exemple, on va prendre une marche, on découvre une chenille, on décide de la garder pour la faire éclore. Mais comment la faire éclore si on ne connaît pas ça? Il faut commencer par lui faire un habitat, on cherche sur Internet quel genre de chenille est-ce. On est allé à l'insectarium poser des questions à un entomologiste. On a vu que c'était une chenille de monarque. On est allé à la bibliothèque chercher des informations. On s'est rendu compte qu'elle ne mangeait rien d'autre que l'asclépiade, donc, pour une simple chenille, ça a été le projet d'une semaine et même plus, jusqu'à ce qu'elle devienne un papillon. On a vérifié si c'était un mâle ou une femelle, puis on l'a remis en liberté. On notait tout ça dans des petits livres, on compilait les connaissances.
>
> D: On part une fin de semaine à Ottawa et ce sont les enfants qui planifient le voyage, où on va dormir par exemple. Il faut qu'ils fassent un budget et un programme de visite en fonction de l'itinéraire. Puis on en a profité: Ottawa, c'est quoi? On fait de la géographie, de l'histoire…

La notion de projet est tellement intégrée dans cette famille que lorsque je prononce le terme de « pédagogie de projet », c'est l'aînée de 14 ans qui m'explique le concept. Se pose tout de même la question d'intégrer tous les enfants de la famille dans un même projet quand l'écart d'âge entre eux est considérable. Mais ça ne semble pas poser de problème particulier pour D et ses six enfants, âgés de 2 à 14 ans.

---

59. Dominique Cottereau, *Alterner pour apprendre*, Montpellier, Réseau École et Nature, 1997, p. 17.

D: Pour notre voyage au Nouveau-Brunswick, comme pour tous les projets, les grands vont faire beaucoup plus de travail que les petits. À 9 ans, elle ne va pas faire de recherche sur Internet, mais elle va regarder les animaux et les fleurs que l'on pourrait rencontrer. La plus petite, âgée de 3 ans, va dessiner. Ils vont venir s'asseoir avec nous, poser des questions. On a regardé les cartes, le garçon fait l'itinéraire. On s'intéresse à l'aspect historique de l'Acadie.

En somme, le temps dont les parents disposent pour éduquer leurs enfants est en partie planifié par les enfants eux-mêmes, qui décident ainsi des conditions dans lesquelles ils vont faire leurs apprentissages. La logique éducative basée sur la curiosité naturelle et les découvertes spontanées des enfants crée du même coup une dynamique d'apprentissage. La pédagogie de projet permet également d'intégrer la diversité des âges, des compétences et des intérêts des enfants. Elle est particulièrement adaptée aux familles « nombreuses ».

L'utilisation des infrastructures éducatives non formelles

Qu'elles soient familiales ou en groupe, de loisirs ou culturelles, éducatives ou récréatives, ponctuelles ou régulières, les visites et les sorties constellent les semaines de ces familles. Les critiques portant sur l'isolement présumé des enfants n'allant pas à l'école auront d'ailleurs du mal à résister à ces témoignages. K va même jusqu'à dire que, parfois, c'est « trop... de trois à cinq jours par semaine. Il y a même des périodes où on est trop sorti. Les enfants faisaient *trop de social* et pas assez *de scolaire*, alors il a fallu se réajuster. Il faut trouver le juste milieu. »

D: Énormément de sorties. On fait partie des amis du Jardin botanique, donc on va voir toutes les thématiques. On va à l'Insectarium, au Planétarium, au Biodôme, on va voir des pièces de théâtre, on regarde beaucoup ce qui se passe dans notre municipalité.

C: Il sort trois fois par semaine : au conservatoire, à l'orchestre ou à la piscine. Ça lui plaît beaucoup. À l'orchestre, il fait du social ; à la piscine, il fait des jeux même si c'est fatigant. Il a fait des duos. Il a travaillé en groupe en musique. Il a fait des échecs, du taekwondo...

A: Deux fois par semaine en moyenne. Parfois juste en famille, parfois avec quelques parents, parfois en groupe. Dans le mois, on va au

théâtre, au musée de Joliette aussi, puis toutes sortes d'activités. Certains parents organisent, les autres s'impliquent en participant. On peut aller visiter une bergerie par exemple, on profite des choses qui se trouvent dans la région. On va à Montréal, à Trois-Rivières…

K: On affiche les sorties que l'on fait, les sorties d'école-maison comme les fêtes familiales, le hockey. Toutes les sorties familiales sont inscrites au calendrier avec des pictogrammes. Il y a beaucoup de sorties sur une base régulière, mais chaque mois, on inscrit les sorties prévues.

Les familles habitant en région saisissent toutes les occasions:

I: On se sert de tout ce qu'il y a autour. Par exemple, une construction de cerf-volant dans une fête. En Gaspésie, on a visité les ports, les musées, le Cirque du Soleil, puis ici, on a des billets pour aller voir l'Orchestre symphonique de Montréal (OSM), les ballets, la Biosphère, le Centre des sciences, Imax, au moins une fois par année.

Les parents ayant fait le choix de prendre en charge l'éducation de leurs enfants à temps plein sont constamment à l'affût de ces occasions de sorties et il n'est pas rare de croiser des groupes composés de ces familles dans les parcs ou les musées. Ces sorties constituent un pilier important de leur stratégie éducative et elles ont plusieurs fonctions:

- accompagner des apprentissages effectués dans le cadre de projets;
- conforter ou compléter des éléments d'un apprentissage;
- souligner le caractère exceptionnel d'un évènement;
- donner une respiration au rythme des apprentissages quotidiens;
- provoquer une occasion de croiser les autres familles de leur réseau éducatif.

Pour toutes ces raisons, les sorties peuvent donc être considérées comme un élément important des fondamentaux pour une éducation alternative à l'école.

Mise à profit de la découverte nature

Si l'« éducation à domicile » ne se confine pas au seul logement, il fallait bien trouver un mot pour désigner l'extérieur de la maison lors de mes entretiens avec ces familles. J'ai donc utilisé

le terme d'« environnement », tout en étant conscient de sa polysémie. Certaines des réponses que j'ai obtenues parlent donc d'environnement comme des alentours immédiats :

> D : L'hiver, on est plus à la maison. L'automne, les trois quarts des activités étaient à l'extérieur. L'hiver, c'est l'inverse. L'été, ce n'est presque pas à la maison.

> D : On aime beaucoup la nature, on est toujours dans les parcs, les sentiers d'interprétation, on fait partie d'un club d'ornithologie… Autour de la maison, identifier les arbres, faire un jardin potager…

> K : On sait que nos enfants vivent dans le fond d'une campagne, ils doivent trouver comment s'occuper. On a un petit étang aussi où on voit beaucoup la vie des grenouilles. On a commencé un petit verger, on a ramassé quelques pommes cet automne.

Pour d'autres, l'environnement semble être une notion incluant une conscience plus globale :

> CM : Autour de nous, il y avait la nature, la maison, la famille, les amis. Même si mes parents n'étaient pas militants, j'ai toujours entendu parler de la réalité du monde ; une nouvelle comme en 1956, le canal de Suez bloqué, aurait fait une nouvelle suffisante et je suis à peu près sûr que ma mère aurait pu prendre cette nouvelle comme prétexte à parler de l'Afrique et de géographie.

Le contact avec la nature et, plus généralement, avec « l'extérieur » – que ce dernier soit conçu ou non comme un « environnement » par les personnes rencontrées – est un aspect indispensable de la réalité éducative quotidienne de ces familles.

> I : Les gars s'amusaient dans le bois. La dernière image que j'ai de la Gaspésie, c'est les enfants qui jouaient dans le champ de topinambours à faire des labyrinthes. Ici, il ne faut pas faire de bruit ou marcher sur le gazon du voisin. Un environnement, c'est un environnement adapté aux enfants. Sur nos terres, on a fait une cabane avec une passerelle. Pour moi, un parc avec des jeux, ce n'est pas un environnement pour les enfants. C'est bien, ça passe le temps, mais ce n'est pas ça que l'on veut, on veut vivre. L'environnement, c'est vraiment important. L'école que je bâtirais, ce serait la base : l'environnement. Une cabane dans les arbres, une place où on peut faire de la poterie et une autre où faire du théâtre. La maison qu'on va bâtir ; c'est un environnement de vie. On a essayé plein de

solutions... On essaie de trouver la formule. La vie, c'est avec l'environnement.

Le témoignage de CM résume avec pertinence le propos général:

CM: Alors il y avait notre micro éco-société qui était celle de la maison, «éco», c'est la maison, l'*oikos*, le lieu de fonctionnement et puis la périphérie immédiate, mais en même temps, l'ouverture sur le reste du monde et sa réalité.

L'insertion dans un réseau social

La diversité des personnes-ressources présentes dans l'expérience éducative de l'enfant est un élément important. On fait appel à ces personnes dans le cadre d'un projet, souvent pour leur expertise.

F: J'avais un ami potier. Alors un après-midi, de temps en temps, les enfants allaient faire de la poterie.

F: Mes garçons avaient des amis mécaniciens. Ils changeaient l'huile des autos, ils ont appris. Ça ne coûte pas de sous de faire ça.

Dès l'instant où plusieurs parents s'organisent pour partager des moments et mutualiser des apprentissages et des savoirs, on peut commencer à parler de réseau dans lequel « les ressources pédagogiques sont portées par l'ensemble des parents ».

I: Le but n'est pas de s'isoler ou de se retirer, c'est de retrouver des valeurs auxquelles on croit. On n'a pas le choix de s'isoler pour ces valeurs-là parce qu'il n'y en a pas beaucoup dans l'ensemble de la société. Mais on a toujours réussi à être dans un réseau: avec la ferme bio, l'éco-village...

Pour beaucoup, s'inscrire dans un réseau, qui peut être membre de l'Association québécoise pour l'éducation à domicile (AQED), constitue une étape importante dans la construction du lien avec les autres familles.

D: On est dans deux groupes: un qui est beaucoup plus axé sur les sorties et l'autre, sur les activités communautaires.

D: Ici, il y a des groupes structurés et beaucoup de soutien parental. Il y a une mère qui mène des groupes de discussion, des débats pour les ados. C'est un plaisir de laisser les enfants pendant deux heures

à une mère qui va faire des choses comme ça. On a tous nos forces et nos faiblesses, et c'est ça le but de l'école à la maison : c'est d'aller chercher les forces des autres.

K : On a des cours chaque semaine, comme la gymnastique avec le groupe d'école à la maison. Des fois, c'est avec les groupes de soutien de la région ici, mais je fais aussi partie de groupes de soutien d'autres régions pour avoir un plus gros bain de possibilités. Ici, dans la région, on est six familles dans notre groupe de soutien.

La notion de communauté éducative d'Orellana[60] fait appel aux liens éducatifs développés entre les membres de la communauté par la collaboration et l'échange autour de préoccupations communes. Dans le cas des familles dont le réseau est le plus finement tissé avec un milieu éducationnel informel, cette notion a semblé trouver un écho favorable :

Peut-on parler d'une communauté éducative ? Est-ce que le mot est trop fort ?

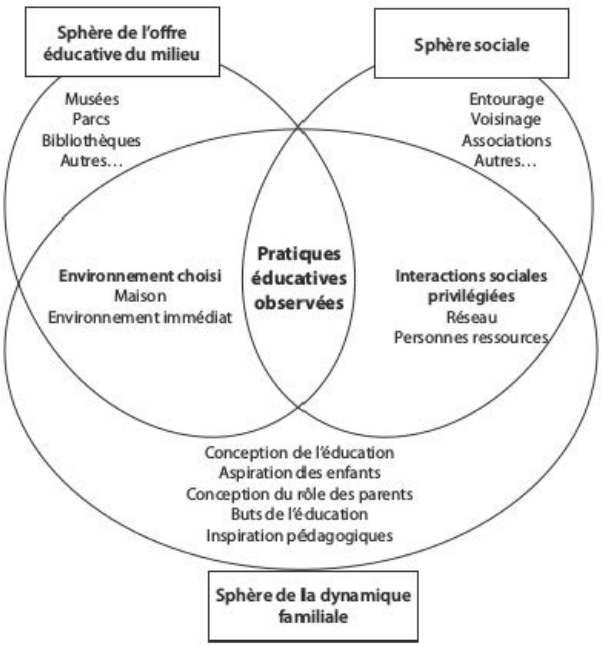
K : Non, ce n'est pas trop fort. On a le groupe de soutien, on peut se rejoindre pour faire des choses. Notre groupe est nouveau, mais on fait une sortie par mois, du patin libre à chaque semaine ; on a mis en place un club nature.

En somme, l'appartenance à un réseau de proximité constituant une communauté d'apprentissage est un autre élément apte à contribuer à l'enrichissement d'une théorie alternative à l'éducation scolaire, au même titre que le recours à la pédagogie de projet, à l'environnement conçu comme espace géophysique ou valeur socioécologique et à l'utilisation des infrastructures éducatives ou de divertissement.

La figure suivante illustre les sphères à l'intérieur desquelles les familles puisent leurs occasions d'activités ou de relations éducatives, qu'elles sélectionnent en fonction de leur conception de l'éducation, des aspirations des enfants, de leur conception du rôle des parents, des buts affichés de l'éducation et des modèles pédagogiques qui les inspirent.

60. Isabel Orellana, *La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement : signification, dynamiques et enjeux*, thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal, 2002.

Schéma synthèse illustrant les sphères d'influence des pratiques éducatives des familles étudiées[61]



Dans cette recherche d'éléments pouvant contribuer à la structuration et à l'enrichissement de fondements pour une éducation alternative, j'ai choisi de privilégier les aspects relatifs à la pratique de l'éco-éducation, c'est-à-dire aux caractéristiques de sa dynamique éducative plutôt qu'aux raisons qui motivent ce choix. Autrement dit, je me suis intéressé davantage au « comment » qu'au « pourquoi », cette dernière question ayant été traitée par Christine Brabant[62].

61. Thierry Pardo, *Étude des pratiques éducatives d'« éducation à domicile »*, *op. cit.*, p. 120.
62. Christine Brabant, *op. cit.*

Ce que l'on peut retenir de cette section consacrée à l'« éducation à domicile » envisagée dans une perspective d'éco-éducation, c'est que l'environnement éducatif des enfants ne favorise pas seulement une grande ouverture sur les espaces sociaux et naturels, il encourage également les enfants à acquérir un savoir autonome, en relation avec la communauté éducative choisie. Ainsi, ils prennent peu à peu l'habitude de structurer eux-mêmes le savoir dont ils ont besoin pour poursuivre un projet, préparer une sortie ou collaborer avec d'autres enfants. Certains deviennent ainsi de véritables « spécialistes » sur des thèmes les plus divers, enrichissant du coup le savoir partagé. Ces apprentissages s'inscrivent dans ce que Not désigne comme inter-structuration du sujet et du savoir[63], une notion qui sera développée au chapitre 6.

On pourra également retenir de cette section la grande diversité des acteurs de l'espace éducatif des enfants. Les réseaux évoqués plus haut sont constitués de groupes multi-âges, de diverses catégories socioprofessionnelles ou origines ethniques et linguistiques. Lors des sorties ou des rassemblements, qui ont souvent lieu plusieurs fois par semaine, les enfants interagissent avec de nombreux parents et enfants de tous âges. Cet environnement social favorise une grande tolérance relativement aux différents modes de vie ou types d'interventions éducatives, ainsi qu'une douce bienveillance entre les enfants eux-mêmes, mais aussi entre les parents. Force est de constater que dans les activités de groupe auxquelles j'ai souvent l'occasion de participer, les interventions de « rappel disciplinaire » sont extrêmement rares.

La pédagogie de l'ailleurs : la mer

> *Aucun apprentissage n'évite le voyage. Sous la conduite d'un guide, l'éducation pousse à l'extérieur. Pars : sors. Sors du ventre de la mère, du berceau, de l'ombre portée par la maison du père et des paysages juvéniles. Au vent, à la pluie : dehors manquent les abris. Tes idées initiales ne répètent que des mots anciens. Jeune, vieux perroquet. Le voyage des enfants, voilà le sens nu du mot grec pédagogie. Apprendre lance l'errance.*
>
> – Michel Serres[64]

63. Louis Not, *Les pédagogies de la connaissance*, Toulouse, Privat, 1988.
64. Michel Serres, *Le Tiers-Instruit*, Paris, Gallimard, 1991, p. 28.

Pour l'enfant, amoureux de cartes et d'estampes
L'univers est égal à son vaste appétit.
Ah! Que le monde est grand à la clarté des lampes!
Aux yeux du souvenir que le monde est petit!

– Charles Baudelaire

Certains parents utilisent le voyage pour éduquer leurs enfants et les sensibiliser aux réalités et aux beautés du monde. Le voyage en mode autonomade[65] désigne ce nomadisme individuel ou familial, par opposition à celui des peuples de tradition nomade. Le voyage dont il est question ici exclut les déportations, les exils involontaires, les errances imposées, les itinérances forcées. Il exclut également les voyages organisés, contrôlés, dans lesquels l'individu est pris en charge, entouré de la présence sécurisante de compatriotes, dans des structures parfaitement adaptées à ses habitudes de consommation. Il convient également de faire une distinction entre le voyageur et le touriste. Ce dernier, comme le marchand, se déplace de préférence le plus rapidement possible pour profiter des promesses de la destination. « C'est une manière d'utiliser le temps pour abolir l'espace », dit Lapouge[66]. À l'inverse, le voyageur fait de son déplacement le cœur de son expérience. Il glane les petits et grands bonheurs – parfois aussi les déconvenues – qui s'offrent à lui de façon impromptue sur les abords de sa route. Le touriste est pressé de se rendre au point d'arrivée alors que le voyageur l'envisage avec mélancolie comme la fin de son aventure. Le voyage autonomade ouvre le registre des possibles et peut devenir ainsi un contexte d'émancipation extraordinaire. La découverte simultanée de nouveaux horizons par l'enfant et par l'adulte brise la barrière éducateur-éduqué puisqu'ils vivent d'un même pas les péripéties du voyage. Point d'éducateur qui aurait préparé une leçon ou un exercice pédagogique et qui vérifie la conformité des réponses prévisibles de l'enfant. Ici, il n'y a plus le professeur qui sait et l'élève qui apprend. Il y a des personnes qui découvrent ensemble, chacune à sa manière et selon ses propres intérêts, ce que le monde a de

65. Franck Michel, *Route. Éloge de l'autonomadie. Une anthropologie du voyage, du nomadisme et de l'autonomie*, Québec, PUL, 2009.
66. Gilles Lapouge, *op. cit.*, p. 160.

merveilleux, mais aussi, parfois, de problématique. Comme le disait Montaigne:

> Le voyage me semble un exercice profitable. L'âme y a une continuelle exercitation à remarquer les choses inconnues et nouvelles; et je ne sache point meilleure école à former la vie que de lui proposer incessamment la diversité de tant d'autres vies, fantaisies et usances[67].

En voyage, le monde est à cueillir avec l'humilité et le respect nécessaires à la rencontre. Le voyage est mouvement et chaque étape mérite le meilleur de notre attention. Nous devons transformer nos limites en étonnements, nos préjugés en découvertes, nos clichés rassurants en esprit d'ouverture. Comme le dit Nicolas Bouvier, « on croit qu'on va faire un voyage, mais bientôt c'est le voyage qui vous fait, ou vous défait[68] ».

Un voyage naît d'abord dans l'imaginaire sous forme de projet. Quand il est librement consenti, le voyage se rêve, s'anticipe. Au moment du retour, le récit d'abord factuel de l'aventure passe inévitablement par un processus de distillation qui le transformera en souvenir conté.

Il n'est pas toujours une fuite individuelle. Le voyage est un déplacement en cercles concentriques. Le premier serait la lecture relative à la destination, prétexte, anticipation et support au voyage. Le deuxième est le déplacement physique en lui-même. Le troisième, c'est le retour au bercail et le récit que l'on en fait. Dans ces circonstances, l'écriture devient un moyen de passer de l'expérience égoïste à l'expérience généreuse[69], d'ouvrir sur de nouveaux questionnements, de partager nos émerveillements et nos inquiétudes.

Le voyage est multidimensionnel, chacun y trouve ce qu'il vient y chercher ou ce qu'il y met de lui-même. Franck Michel observe que le monde est l'objet de « plusieurs représentations [qui] intègrent la mythologie occidentale du voyage, le plus souvent elles se juxtaposent et s'interfèrent les unes avec les

---

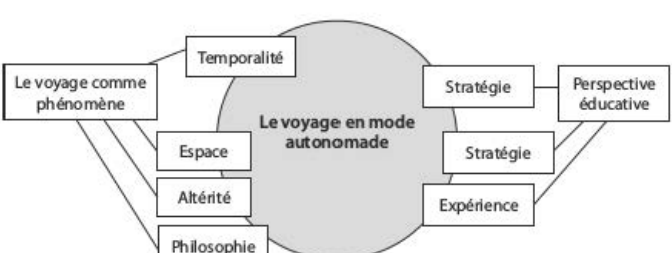
67. Michel de Montaigne cité dans Anne-Marie Cousin, *op. cit.*, p. 119.
68. Nicolas Bouvier, *L'usage du monde*, Paris, Petite bibliothèque Payot, 2001, p. 12.
69. Maud Lasseur, « Tintin : une Hergéographie ? », *Les cafés géographiques*, 23 octobre 2001, < http://cafe-geo.net/tag/maud-lasseur/>.

autres[70] ». Bien qu'il reconnaisse le caractère évolutif de son analyse, il identifie huit représentations types :

1) Représentation psychanalytique : fuir le monde, c'est la quête de soi.
2) Représentation anthropologico-humaniste : découvrir le monde, c'est la quête de l'autre.
3) Représentation militaro-géopolitique : dominer le monde, c'est la conquête.
4) Représentation juridico-policière : vérifier le monde, c'est l'enquête.
5) Représentation politico-humanitaire : sauver le monde, c'est la requête, voire la reconquête.
6) Représentation religieuse : retrouver le monde, c'est la quête spirituelle.
7) Représentation économique : négocier le monde, c'est la conquête des marchés.
8) Représentation nomade : bouger le monde, c'est la quête de l'errance sans fin[71].

Serait-il possible de faire émerger une représentation du voyage tournée vers la découverte, l'expérience de terrain et l'enrichissement, participant à une volonté éducative pour soi et pour les êtres qui nous sont chers ? La figure suivante tente d'en dresser les contours. On y voit que le voyage est tout à la fois une temporalité, un espace, une altérité, une philosophie. Dans sa dimension éducative, il constitue tantôt une approche, tantôt une expérience, tantôt une stratégie.

Le voyage comme phénomène et selon une perspective éducative



70. Franck Michel, *op. cit.*, p. 572.
71. *Ibid.*

La temporalité en voyage

On parlera ici de l'ordre du temps relatif, du temps libéré, de la lenteur[72], de la continuité de l'expérience[73]. Pour Michel, « [l]'approche du voyage est une approche émotive du monde. Se réapproprier l'instant présent qui tend à nous échapper, réapprendre à ne rien faire pour mieux se rendre disponible[74]. » Grall ajoute à propos des peuples nomades :

> Cette indifférence à l'égard du repérage numéroté du temps se vérifie sémantiquement et socialement : dans la plupart de leurs langues, des notions comme « hier » ou « la semaine prochaine » sont difficiles à exprimer notamment pour un aborigène, un Bédouin, un gitan ou un Indien hopi. Beaucoup de leurs langues ignorent la conjugaison des temps. L'idée même d'avoir un âge leur est totalement incongrue[75].

Le temps du voyage est un présent, l'important se vit ici et maintenant, comme chez la plupart des peuples nomades traditionnels dont les troupeaux, jamais au même endroit, broutent sans souci d'épargner l'herbe d'un « ici » toujours renouvelé. Nous ne sommes pas en présence d'un état infantile, mais d'une métaphysique qui nous renseigne sur le pouvoir totalisant du présent, c'est-à-dire du temps de l'expérience personnelle et collective[76].

L'espace du voyage

L'espace du voyage est l'ailleurs, la route, la croisée des chemins. Selon Michel, « [l]e voyage est le passage d'un lieu à l'autre, de soi vers autrui, il est l'expérience du seuil[77] ». Il est l'occasion de tisser une géographie personnelle dont la distance physique n'est pas l'élément principal, mais bien plus l'attachement aux lieux parcourus qui forment désormais la trame expérientielle de notre

72. Arnaud Grall, *L'alternative nomade*, Actes du colloque « Environnements, Cultures et Développements », Niort (France), IFREE-ORE, 2002.
73. Yves Bertrand et Paul Valois, *Fondements éducatifs pour une nouvelle société*, Montréal, Éditions Nouvelles, 1999.
74. Franck Michel, *op. cit.*, p. 531.
75. Arnaud Grall, *op. cit.*, p. 8.
76. *Ibid.*
77. Franck Michel, *op. cit.*, p. 530.

être au monde, un paysage intérieur avec ses zones d'ombres et de lumières.

Le voyage comme altérité

« Le voyageur est donc bien comme l'artiste : il refuse de "jouer le jeu", poussé par une puissante volonté de trahir les siens, pour s'exposer à l'altérité[78]. » Une altérité que Michel qualifie de radicale parce qu'elle est l'indispensable rencontre de l'autre. En voyage, nous sommes dépendants de l'altérité de façon presque vitale. Guides et cartes n'y changent rien. Fragilisés par le manque de repères, nous devons prendre le risque de la rencontre qui sera déterminante. Pour Michel Lézy, « il s'agit moins de connaître que d'aimer[79] ». Pour Paul Pélissier, « le moyen de se rapprocher des gens, c'est de boire et manger avec eux. On peut ajouter trois autres vecteurs : la langue, les psychotropes et l'art[80]. »

La philosophie du voyage

Le voyage s'inscrit souvent dans une philosophie libertaire. À la fois fuite de l'oppression imposée par le quotidien, fuite de sa condition insatisfaisante, le voyage est une renaissance aux réalités du monde et aux autres possibles de la condition humaine. Il est une attitude qui se pare de dépouillement, qui s'orne de simplicité. Il allie la légèreté du baluchon et l'intensité de la présence. Il s'incarne dans le voyageur philosophe, l'homme aux semelles de vent, attentif aux différentes lectures du monde.

Toutes ces dimensions forment la consistance de l'expérience éducative et quand le voyage est intentionnellement recherché et librement consenti, il devient une approche pédagogique qui s'incarne dans une diversité de stratégies.

L'expérience du voyage

« Car le voyage est bien cela : une expérience personnelle et unique qui en appelle à divers niveaux de conscience[81]. » Cette

78. Maud Lasseur, *op. cit.*
79. Michel Lézy cité dans Maud Lasseur, *op. cit.*
80. Paul Pélissier cité dans Maud Lasseur, *op. cit.*
81. Michel Lézy cité dans Maud Lasseur, *op. cit.*

expérience est d'abord une entreprise de déconstruction. Selon Nicolas Bouvier, « on voyage pour que la route vous plume, vous rince, vous essore[82] ». Il ajoute « que le voyage ne vous apprendra rien si vous ne le laissez pas le droit de vous détruire[83] ». Cette déconstruction est nécessaire pour mieux s'ouvrir au monde.

> Il y a, dans le voyage, cette alliance du plaisir et de la frustration, liée à l'impossibilité de connaître le monde dans sa totalité. Le voyage est certes formateur du jugement, mais il est une errance… Il porte en son sein un danger, d'autant plus grand que le but est élevé, celui de se perdre au lieu de se trouver[84].

La dimension éducative du voyage tient peut-être tout entière dans cette expérience et elle n'a pas échappé à Franck Michel : « L'expérience du voyage est le plus bel apprentissage de la vie qui soit[85]. » Et l'auteur d'ajouter :

> Le voyage, école buissonnière de la vie, promeut une éducation plus sensible que normative. Il ne forme pas que la jeunesse, il permet à tous de réapprendre à désapprendre, pour mieux comprendre et enfin cesser de prendre. Comme le notait Sénèque : « le voyage donnera la connaissance des peuples », il devrait également susciter une autre approche du monde[86].

Comment, en effet, ne pas observer la familiarité qui existe entre les mots empruntés à la « démarche » éducative et celle du voyageur : se mettre en route, trouver sa voie, tracer son chemin, s'orienter, évoquer les parcours de vie avant de partir pour le grand voyage. Pour Michel, « l'école buissonnière passe par la route qui est une exhortation à la liberté autant qu'une école de la vie [qui] ne doit – ne devrait – laisser personne au bord du chemin[87] ». Selon l'auteur, donc, « nul hasard si Nicolas Bouvier, à la suite de Maxime Gorki, est allé chercher ses universités sur les routes[88] ».

---

82. Nicolas Bouvier cité par Franck Michel, *op. cit.*, p. 530.
83. *Ibid.*, p. 540.
84. Maud Lasseur, *op. cit.*
85. Franck Michel, *op. cit.*, p. 537.
86. *Ibid.*
87. *Ibid.*, p. 564.
88. *Ibid.*, p. 531.

L'approche pédagogique offerte par le voyage

Du point de vue de l'approche pédagogique, le voyage est avant tout une « pédagogie de l'ailleurs ». Il s'agit de partir pour apprendre qu'il existe des ailleurs, que nous sommes capables de nous y rendre, capables d'être suffisamment ouverts et disponibles pour nous les laisser conter. Le voyage nécessite de se mettre en route, d'accepter de vivre sans clefs. Il conjugue l'art de célébrer des « ici » toujours nouveaux et celui de profiter de la rencontre dans le respect. Le voyage me semble être un moment rare où l'on sent se construire en soi – et simultanément – culture, expérience et humilité. Voilà en quoi le voyage peut se concevoir comme une approche éducative.

Le champ de l'éducation relative à l'environnement se situe à la croisée des sciences de l'environnement et de celles de l'éducation. Bien plus, elle interroge notre rapport au monde, à soi, aux autres. Plusieurs courants existent dans ce champ de recherche et d'interventions éducatives[89], mais celui de l'écoformation, défendue entre autres par Gaston Pineau, est sans doute un de ceux qui invitent le plus à se mettre à l'écoute du monde et qui a développé une grande sensibilité à ce que le monde apporte dans la constitution de notre identité.

> L'écoformation travaille là où se tisse le lien de l'homme au monde : entre l'être et ce qui l'entoure, il n'y a pas de vide, pas de frontière étanche, pas de juxtaposition imperméable. L'air et l'eau nous traversent le corps, mais aussi l'esprit, l'âme et le cœur ; entre soi et l'environnement fourmille une multitude d'interactions, dont nous n'avons pas toujours conscience, mais qui nous modèle tout autant qu'elle modèle l'environnement. Il n'y a certes pas fusion, devenir adulte, c'est bien se distinguer du monde, mais il n'y a pas non plus imperméabilité, le dehors et le dedans de l'être communiquent sans fin[90].

L'écoformation met en évidence le lien souvent inconscient qui existe entre l'environnement et la personne, une sorte d'existentialité en mode mineur[91] très précieuse pour celui ou celle qui

89. Lucie Sauvé, *Pour une éducation relative à l'environnement*, *op. cit.*
90. Dominique Cottereau, *Alterner pour apprendre*, *op. cit.*, p. 21.
91. Albert Piette, « Être anthropologue à l'état pratique », *Ethnographiques.org*, n° 18, juin 2009, <www.ethnographiques.org/2009/Piette>.

part en voyage pour se mettre à l'écoute des chants de la Terre, des langues du monde, des sables et des tempêtes, des montagnes et des embruns. Malgré nos préoccupations, nos itinéraires, nos soucis de voyage, l'espace nous transforme et notre interaction avec lui forge ce que nous serons peut-être à notre retour.

> Tout ce que chacun de nous fait et ne fait pas, dit et ne dit pas, en toute liberté, dans un espace quel qu'il soit, participe à l'élaboration de la relation (de l'entre deux) avec cet espace. L'environnement nous forme, nous déforme et nous transforme, au moins autant que nous le formons, le déformons, le transformons. Dans cette latitude de réciprocité acceptée ou refusée se joue notre rapport au monde. Dans cet espace-temps frontière s'élaborent les fondements de nos actes envers l'environnement. Dans l'entre-deux de soi à l'autre (qu'il soit une personne, un animal un objet, un lieu…), chacun relève le défi vital de l'être-au-monde. Cette expression « être-au-monde » permet de réaliser que l'être n'est rien sans le monde dans lequel il vit, et que le monde est bien composé de l'ensemble des êtres qui le peuplent. Se pencher sur l'être-au-monde, c'est entrer dans ce qui forme la relation de chacun à son entourage[92].

Là où se pose la question du « pourquoi » partir en voyage, l'écoformation invite à une écoute attentive. Je ne suis pas le même assis en haut de cette dune. Je fais partie de l'immensité et je dois apprendre à composer avec la lente étendue du désert, avec la force des montagnes, en espérant que quelque chose de ces immensités me fasse grandir à mon tour. Il n'y a pas que les enfants qui grandissent. Nous grandissons ensemble de nous être immergés, minuscules que nous sommes, dans l'immensité d'un pays au verbe de vent.

Peut-être est-il utile d'évoquer Mohamed Taleb et sa volonté de « réenchanter » le monde[93]. Dans la foulée de Max Weber, préoccupé par le « désenchantement du monde » sous l'effet conjugué de la science et du capitalisme conquérant, Taleb nous invite à adopter une vision du monde qui ne se réduise pas à sa valeur quantifiable, rationalisée et, pour mieux dire, réifiée, mais

92. Albert Piette, *ibid.*
93. Mohamed Taleb, « L'éducation relative à l'environnement contre la modernité capitaliste : une contribution politique au réenchantement du monde », *Éducation relative à l'environnement. Regards – Recherches – Réflexions*, vol. 7, 2008, p. 277-289.

qui tienne plutôt compte de notre réalité radicalement humaine, avec ses dimensions d'imagination, de spiritualité, de sensibilité et d'aspiration à l'enchantement. L'écoformation est un des piliers de sa pensée, mais il y apporte des éléments de l'écopsychologie et de l'écosocialisme. Il ne s'agit pas de prendre « la mesure » de notre humanité, mais bien plus d'assumer son incommensurabilité pour ne pas avoir à la faire entrer dans les calculs de ceux qui semblent avoir quelque chose à nous vendre.

Notre voyage ne sera pas une recherche de vérité, nous n'évaluons rien et ne vérifions aucune théorie; notre départ est une façon de manifester notre intérêt pour la diversité du monde et une tentative de réveiller notre capacité à nous laisser réenchanter.

Les stratégies possibles en voyage autonomade

Les occasions d'apprendre en voyage deviennent stratégies éducatives dès lors qu'elles sont conscientisées comme telles par l'éducateur. Le projet de voyage comporte diverses étapes qui contiennent toutes un potentiel éducatif unique. Il incombe au parent-éducateur de ne pas passer à côté de ces occasions sous prétexte de manque de temps. Le temps, nous l'avons dit, est celui du voyage, pas celui de la montre. Le parent doit impliquer l'enfant dès le plus jeune âge aux étapes préparatoires et aux tâches quotidiennes du voyage: élaboration d'un itinéraire, prise de contacts, lecture de cartes, montage du camp, préparation du feu… Le voyage est un espace éducatif diversifié qui ouvre des possibilités de découvertes et d'apprentissages que l'on retrouverait difficilement dans un contexte de sédentarité.

Chapitre 6

Propositions de fondamentaux pour une éducation sans école

Proposez ce qui est faisable, ne cesse-t-on de me répéter. C'est comme si on me disait : proposez de faire ce qu'on fait ; ou du moins proposez quelque bien qui s'allie avec le mal existant. Un tel projet, sur certaines matières, est beaucoup plus chimérique que les miens ; car, dans cet alliage, le bien se gâte et le mal ne se guérit pas […]. Pères et mères, ce qui est faisable est ce que vous voulez faire. Dois-je répondre de votre volonté ?

– Jean-Jacques Rousseau[1]

La véritable finalité de l'être humain […] est de porter à son point le plus complet et le plus consistant possible le développement le plus achevé et le plus harmonieux de ses facultés. La liberté est la condition première et indispensable d'un tel développement ; il y en a encore une autre, il est vrai, intimement lié à la liberté, à savoir que celle-ci puisse se déployer dans une grande variété de situations.

– Alexander Von Humboldt[2]

Il est possible de faire ressortir des chapitres précédents certains principes interreliés qui permettent de stimuler des dynamiques éducatives participant au développement global de la

1. Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, Paris, Le Monde, 2009, p. 17.
2. Alexander Von Humboldt, *The Limits of State Action*, Indianapolis, J. W. Barrow (éd.), 1993, p. 10. Traduction libre.

personne ainsi qu'à la construction de ses relations avec les sphères sociales et environnementales.

La proposition que je défendrai dans ce chapitre ne prétend pas s'ériger en modèle – un de plus –, mais vise à donner une « respiration », nécessaire au déploiement de la pensée éducative. Si les sections précédentes m'ont permis de poser un regard désencombré des micro-débats qui ont cours actuellement dans ce champ de réflexion, de m'échapper de la gangue étouffante des « vérités ordinaires », comme se plaisait à les appeler Paul Valéry, je m'autoriserai ici à porter sur la question éducative une « pensée sauvage » à la Lévi-Strauss, une pensée archaïque et anarchiste à la Kenneth White. Je tenterai de montrer que l'on peut habiter l'espace éducatif de façon nomade. Les éléments qui suivent ne sont donc pas agencés à la manière du géomètre. Ils participent à une réflexion, certes rigoureuse, mais dont la richesse est à apprécier par l'espace qu'elle ouvre plutôt que par son aspect prescriptif. Pour autant, cette réflexion n'est pas désincarnée. Elle prend appui sur le vécu ou, pour mieux dire, sur les « énergies » qui émanent de certaines expériences vécues. Je parle ici de l'énergie que l'on retrouve au sein des familles qui choisissent une forme d'éco-éducation qu'elles exercent de façon plus ou moins consciente, théorisée ou articulée, mais qui demeure féconde et puissante de son inventivité. J'espère que ma recherche donnera une assise théorique à cette « énergie » et offrira un support aux familles intéressées.

L'environnement

Je souhaite examiner notre relation à l'environnement à partir de deux axes fondamentaux : l'espace et le temps. L'espace-temps éducatif dont il est question ici relève d'un « être là ». Avant même d'avoir une finalité, un sens, avant de se matérialiser en projet, l'acte éducatif nécessite qu'on prenne conscience d'une présence, d'une respiration, d'une intensité de l'instant, de l'espace et des personnes. C'est une exigence de vérité. Souhaitez-vous éduquer vos enfants ? Alors soyez là. Que pourriez-vous faire de moins ?

L'espace et les lieux de la signification

Les familles qui ne sont pas soumises à l'« ingérence » scolaire doivent accorder une importance particulière au contexte de leur éducation, qui est obligatoirement un ici ou un ailleurs. J'entends par « ici » le lieu de résidence, le « bastion pirate », les éléments de la sédentarité et par « ailleurs » les lieux d'exploration élargis, les « mers », les voyages. Nombre de parents offrent à leurs enfants une alternance entre repères et découverte. Ici, notre espace est à investir, à aménager, à modeler ; ailleurs, il est à découvrir, à apprécier et il est bon de s'en imprégner. Cette alternance favorise une diversité de situations qui donne à l'expérience éducative une signification authentique. À mon sens, il est fondamental de privilégier les situations émanant de la vie telle qu'elle se donne à vivre. À cet égard, l'espace de la classe, où des enseignants s'évertuent à créer des situations signifiantes pour les enfants, que ce soit par inclination personnelle ou pour répondre aux directives du ministère, me semble pris dans un paradoxe : comment créer des situations authentiques dans un environnement sous contrôle ? En voulant isoler les enfants du pire, ne les prive-t-on pas du meilleur ? La vie, expérimentée sous la vigilance d'une communauté affective et bienveillante, offre naturellement ce que les classes tentent de recréer et permet de cultiver les liens avec la sphère sociale et la nature propices au développement de l'enfant.

Prendre le temps, donner le temps

> *Je crois que l'on devient ce que notre père nous a enseigné dans les temps morts, quand il ne se souciait pas de nous éduquer. On se forme sur des déchets de sagesse.*
>
> – Umberto Eco

Je m'interroge sur l'importance de ce temps qu'il semble nécessaire de prendre et de donner, en alternance, dans l'expérience éducative. La base de cette réflexion repose, en partie, sur les documents ministériels[3] parlant de l'éducation à domicile dans lesquels les expériences des enfants scolarisés ou non sont posées

3. *Loi sur l'instruction publique* L.R.Q., c. I-13.

en termes d'équivalence, comme nous l'avons vu au chapitre précédent.

On peut remarquer que l'équivalence, qui signifie « d'égale valeur », acquiert sa pertinence quand elle s'inscrit dans une logique d'échanges propre à la société marchande. Si l'éducation scolaire s'est donné le diplôme comme valeur d'échange, qu'en est-il de la valeur acquise dans le contexte d'une éducation non scolaire ? Cette réflexion hantait mes nuits d'étudiant préoccupé quand, un soir, en lisant *Le Petit Prince* à mon jeune garçon, je redécouvrais cette déclaration du renard au Petit Prince : « C'est le temps que tu as perdu pour ta rose qui fait ta rose si importante[4]. » Il semble en effet que le temps que nous donnons librement à une personne ou à une activité crée la valeur de notre expérience. De la naissance à la mort, le temps dont nous disposons est notre bien le plus précieux. Le monde se charge de valeur, de signification et d'importance en proportion du temps qu'on lui accorde. De ce point de vue, l'expérience d'accueillir un enfant dans notre vie est radicale puisque cet enfant non autonome comptera sur nous, et nous puiserons dans notre temps ce qui sera nécessaire à l'acquisition de sa propre autonomie. Les parents qui éduquent leurs enfants à temps plein consacrent ce qu'ils ont de plus précieux à ceux qu'ils ont de plus précieux. Voilà la valeur que génère l'éducation non scolaire et qui sera toujours difficile de mettre en équivalence avec l'obtention d'un diplôme attestant de la valeur marchande de l'éducation.

Bien entendu, la quantité du temps donné ne suffit pas. Celui-ci doit être de qualité. On doit trouver l'équilibre entre distance bienveillante, accompagnement empathique, temps libre… C'est ce que nous allons voir dans les sections suivantes.

L'auto-initiation du processus d'observation-imitation

L'« apprenaute » est compris ici comme la personne qui se construit tout au long de sa vie par ses propres processus d'apprentissages inspirés de ses aînés, de ses proches, de ses sens, de ses peurs, de ses solitudes et de ses erreurs.

4. Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, Paris, Gallimard, 1999, p. 78.

Le processus d'observation-imitation, qui n'a pas seulement cours chez les humains, semble partagé par l'ensemble de ceux qui s'engagent dans l'expérience apprenante. Comme le dit Gal :

> L'éducation est le fait primordial de l'humanité. [...] Et qu'est-ce qui la représente au stade primitif ? C'est l'imitation, ce pouvoir et ce besoin que porte le « petit homme » à faire ce qu'il voit faire pour le faire à son tour, pour vivre en homme dès qu'il en sera capable ou que la vie le lui demandera[5].

En observant et en imitant les membres de sa communauté, l'enfant fera des apprentissages qui ne se résument pas à l'acquisition d'une expertise technique. C'est tout le registre des liens sociaux et environnementaux qui se transmet.

> Mais en même temps, la participation à la vie commune, aux sentiments collectifs, à toutes les circonstances de la vie quotidienne de l'adulte [...] suffisait à initier l'enfant aux usages, idées, coutumes, croyances et comportement de son milieu[6].

Il faut néanmoins préciser que même si l'école a utilisé très tôt, dans son histoire, l'observation-imitation, elle ne lui a pas permis de se déployer dans toute son ampleur. En effet, ce processus n'a pas la même portée éducative quand il est le résultat de l'initiative spontanée de l'observateur que lorsqu'il est ordonné par l'observé au nom d'une méthode préconçue. C'est à la toise de l'émancipation, de la *mimesis* – l'imitation créatrice –, que l'on peut véritablement évaluer la validité de ce processus d'apprentissage. En effet, l'observation-imitation n'a de valeur émancipatrice que si elle est à l'initiative de l'apprenant qui pourra ainsi choisir ce qu'il souhaite observer et imiter, chez quel modèle et dans quelles conditions. Car ce processus s'inscrit dans l'itinéraire tracé par l'apprenant dans la logique d'un savoir autonome.

> Un savoir autonome est d'abord un savoir qui refuse la bénédiction et la confiscation, c'est ensuite un savoir souverain et souterrain, serein et clandestin, qui combat toute opération de séduction et surtout de domestication[7].

---

5. Roger Gal, *Histoire de l'éducation*, coll. « Que sais-je ? », Paris, PUF, 1961, p. 9.
6. *Ibid.*, p. 10.
7. Franck Michel, *Éloge de l'autonomadie. Une anthropologie du voyage, du nomadisme et de l'autonomie*, Québec, PUL, 2009, p. 255.

Considérant que l'observation et la reproduction des gestes sont des processus d'apprentissage qui traversent les âges et les sociétés, n'est-il pas temps de se poser la question : dans nos systèmes éducatifs misant essentiellement sur les habiletés cognitives, de quels gestes produits par un enseignant un enfant scolarisé peut-il librement s'inspirer ?

L'interaction ne se fait pas uniquement sur la base d'un rapport dual. Bien sûr, les relations de groupes peuvent, elles aussi, être des occasions d'apprentissage. Encore faut-il que la taille du groupe et l'organisation sociale permettent l'échange.

L'exploration personnelle

De tout temps, l'exploration personnelle a constitué un pilier indispensable de notre interaction avec le monde. Comme je le disais dans *Héritages buissonniers*, les capteurs sensibles s'éveillent dans la relation lente et ancrée dans l'environnement que favorise la solitude. Les moments de contemplation, de marche dans les espaces naturels impriment en nous une relation profonde et unique avec l'environnement qui nous fait découvrir notre pays intérieur[8].

Là encore, l'enfant, le « s'éduquant », l'« apprenaute[9] », l'« explorateur nu[10] » fait de la vie quotidienne une expérience éducative émaillée de situations fécondes participant à la construction de son savoir autonome. Comme l'exprime un dicton de la sagesse paysanne d'Occitanie : « Pendant six jours on a essayé de faire boire l'âne, le septième jour il a bu tout seul ! »

Pourtant, l'autodidactie, la découverte personnelle, l'exploration semblent avoir été négligées dans le projet d'éducation de masse entièrement contrôlé qui est véhiculé par l'école. Les quatre murs de la classe manquent d'horizon et négligent cette perspective exploratoire qui semble pourtant partagée dans l'expérience éducative de toute l'humanité.

---

8. Thierry Pardo, *Héritages buissonniers. Éléments d'ethnopédagogie pour l'éducation relative à l'environnement*, Lacaunette, Éditions Babio, 2002, p. 85.
9. *Ibid.*
10. Jean Epstein et Chloé Radiguet, *L'explorateur nu*, Paris, Éditions universitaires, 1999.

Une pédagogie de la bienveillance

L'interaction bienveillante, souvent repérée comme « dialogue » par Freire[11] ou par Bourdieu et Passeron[12], pose les bases d'une relation pédagogique équilibrée qui ne renie pas les rôles et les responsabilités de chacun, mais qui les agence de façon à respecter l'émancipation des interlocuteurs. Quelles que soient les qualités professionnelles et humaines d'un enseignant, il semble difficile, au-delà d'un nombre critique d'élèves, d'assurer la qualité de ce « dialogue ». Pourtant, cette interaction bienveillante est incontournable pour établir une relation éducative de qualité. On pourrait là aussi se demander pourquoi un professeur doit composer avec plusieurs dizaines d'élèves si l'on voulait véritablement les faire communiquer. Comme le dit Premack : « Notre capacité d'enseigner repose donc sur l'extrême attention que nous portons à nos congénères[13]. » Et Daniel Pennac d'ajouter : « Après tout, l'appel est le seul moment de la journée où le professeur a l'occasion de s'adresser à chacun de ses élèves, ne serait-ce qu'en prononçant son nom[14]. »

La pédagogie du *care* nous engage sur la voie de la compréhension, comme l'explique Bachelart :

> Cette posture éthique (pédagogie du *care*) prend en considération l'attention et la sollicitude que réclament de nous certains habitants éminents du monde vécu ; prendre soin, réparer, entretenir, maintenir, aider, se soucier. Tout cela renvoie à quelque chose d'important, comme manière tout à fait digne de participer à la reproduction d'un environnement qui comporte des humains et des non-humains. […] L'éthique du *care* nécessite un détour attentif vers le rapport au monde de la personne, vers son engagement dans le familier, vers ce dont la personne se soucie et cherche à s'assurer les bienfaits. Elle invite à considérer les repères dont la personne se sert pour être à l'aise dans son commerce familier avec ses entours[15].

---

11. Paulo Freire, *Pédagogie des opprimés*, Paris, Petite collection Maspero, 1974.
12. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit, 1970.
13. David Premack, « Il faut changer les bases de l'enseignement », entretien par M-L Théodule, *Les dossiers de la recherche*, nº 34, février 2009, p. 72.
14. Daniel Pennac, *Chagrin d'école*, Paris, Gallimard, 2007, p. 139.
15. Dominique Bachelart, « Anthropologie du sensible : apport de l'éthique de la sollicitude à l'égard du monde "non-humain" », *Éducation relative à l'environnement. Regards – Recherches – Réflexions*, vol. 8, 2009, p. 43-44.

Au soir de sa vie, Ivan Illich, s'entretenant autour d'un samovar avec Majid Rahnema, avançait ce qui suit : « Se dédier l'un à l'autre génère le seul espace qui permet ce que vous demandez : un mini-espace au sein duquel nous pouvons nous entendre sur la poursuite du bien[16]. » Bien entendu, ces mini-espaces ne mettent pas seulement en scène un adulte et un enfant dans leur relation éducative. Les enfants entre eux, parfois sous l'œil bienveillant d'un adulte, sont à même de développer les bases d'une écologie relationnelle féconde et vivifiante. Voilà donc une autre des pistes prometteuses pour une éducation non scolaire.

Apprendre à connaître : le rapport à la connaissance

> *L'intelligence ne débute ni par la connaissance du moi ni par celle des choses comme telles, mais par celle de leur interaction, et c'est en s'orientant simultanément vers les deux pôles de cette interaction qu'elle organise le monde en s'organisant elle-même.*
>
> – Jean Piaget[17]

Il est important d'entretenir avec le savoir une relation constructive et dynamique permettant d'éviter le piège de l'apprentissage mécanique de connaissances pré-établies ou, à l'opposé, celui de devoir les structurer tout seul en suivant sa propre intuition[18]. Une relation d'interstructuration entre le sujet et l'objet doit être envisagée. Cette interstructuration devient émancipatrice pour le sujet parce qu'elle déjoue à la fois les chimères de la transmission par autrui d'un savoir préalablement structuré (hétérostructuration) et celles de la découverte intuitive laissée à elle-même (autostructuration). L'interstructuration invite le sujet à s'approprier les processus qui ont conduit au type de savoir convoité.

Prenons l'exemple de l'apprentissage de la taxonomie des fleurs. Dans l'hétérostructuration, on transmettra à l'enfant un catalogue de noms de fleurs qu'il aura à apprendre. Dans l'autostructuration, l'enfant devra découvrir par lui-même le nom des

16. Majid Rahnema, « Candle in the Dark. Ivan Illich in conversation with Majid Rahnema », *Iranian.com*, 31 mars 1998, <www.iranian.com/Opinion/March98/Rahnema/index.html>. Traduction libre.
17. Jean Piaget, *La construction du réel chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1937, p. 311.
18. Louis Not, *Les pédagogies de la connaissance*, Toulouse, Privat, 1988.

fleurs. Dans l'interstructuration, l'enfant est invité à établir lui-même des critères de caractérisation des fleurs, suivant ainsi les démarches des premiers naturalistes. En se posant le même type de questions que ses aînés, l'enfant sera amené à découvrir comment la connaissance s'est structurée, ce qui lui permettra de comprendre comment les guides botaniques sont construits. Ainsi, plutôt que d'apprendre les dates de l'histoire, l'enfant s'initiera à la démarche de la recherche historique – comment connaître un évènement qui s'est déroulé il y a longtemps ? –, et ainsi de suite pour les autres domaines de la connaissance.

Philippe Jonnaert insiste, quant à lui, sur l'importance de la situation dans laquelle s'effectue l'apprentissage, tant pour le développement de la connaissance en elle-même que pour celui de la compétence qui peut lui être associée[19]. C'est la construction, la modification, la réfutation de la connaissance qui aident l'apprenant à bâtir en situation sa compétence. La situation véritable et authentique constitue le terreau de la construction du savoir. Comme le dit Jonnaert :

> D'entrée de jeu, nous pouvons établir que, dans une perspective socioconstructiviste, les connaissances sont situées dans un certain contexte social et physique. Nous pouvons également établir que les compétences ne peuvent se définir qu'en fonction de situations ; elles sont donc tout autant situées que les connaissances dans un contexte social et physique. Le concept de situation devient alors l'élément central de l'apprentissage[20].

Les situations signifiantes permettent des apprentissages authentiques, comme nous l'avons vu plus haut. Ces apprentissages intégrés feront partie de la personne au sens quasi physiologique du terme, comme une « nourriture » qu'elle pourra restituer sous forme d'énergie créatrice, ce qui va bien au-delà de la simple intégration de connaissances que l'on stocke en mémoire jusqu'au jour de l'examen. Car la connaissance utile, signifiante, sert de tremplin pour aller plus loin dans le développement de la personne et de sa capacité à s'émanciper. Les occasions de réinvestissements personnalisés et authentiques des apprentissages

19. Philippe Jonnaert, *Compétences et socioconstructivisme*, Bruxelles, De Boeck, 2002.
20. *Ibid.*, p. 76.

acquis ne sont que trop peu offertes aux élèves des écoles puisque le déroulement de l'activité pédagogique reste sous le contrôle de l'enseignant et, bien plus encore, des prescriptions gouvernementales. La prise de conscience de ce que l'on a effectivement acquis, par un processus rétroactif de métacognition, permet de boucler le processus d'apprentissage, à la condition, toutefois, que celui-ci ne soit pas systématiquement circonscrit à sa dimension intellectuelle.

Voilà donc les fondements sur lesquels pourrait s'appuyer une proposition éducative qui ne serait pas empesée par le caractère normatif de l'école et qui s'affranchirait des exigences de la compétitivité et de l'évaluation de type scolaire. Sans ces entraves, les énergies peuvent alors être tournées vers l'avènement d'une éducation contextuelle, bienveillante et authentique, propre à inspirer tant les éducateurs alternatifs que les acteurs du système formel.

Éloge de l'indiscipline

> *Le didacticien n'obtient en fin de compte que ce qu'il a prévu d'obtenir.*
>
> – Richard Étienne[21]

> *Trente rayons convergent vers le moyeu, dit la sagesse chinoise, mais le petit vide au beau milieu confère à la roue force, cohérence et fonction.*
>
> – Michel Serres[22]

> *Il y a une Éducation qui ne peut être tracée, qui ne peut être nommée. Elle concerne la partie du monde et de nous-mêmes qui ne peut être nommée. Elle éduque l'intuition, elle développe l'esprit, elle nous rend sages. Sans nom, elle s'étend aux choses et aux êtres qui n'ont pas de nom, au-delà du monde utilitaire et de la vie quotidienne. Elle est indispensable.*
>
> – Constantin Fotinas[23]

21. Richard Étienne, *Aspects théoriques et pratiques du changement en éducation scolaire. Apories et difficultés des démarches transformatrices dans les systèmes éducatifs*, Sarrebruck, Éditions universitaires européennes, 2010, p. 33.
22. Michel Serres, *Le Tiers-Instruit*, Paris, Gallimard, 1991, p. 235.
23. Constantin Fotinas, *Le Tao de l'éducation*, Montréal, Libre Expression, 1990, p. 24.

Ne demande pas ton chemin à celui qui sait, tu pourrais ne pas te perdre.

– Extrait d'une mélopée africaine[24]

À la lumière des éléments développés dans les sections précédentes, l'éducation pirate proposée ici laisse une grande place à la notion d'indiscipline ou, pour mieux dire, d'« indisciplinarité ». Cela permet l'émergence d'une éducation qui, au lieu de se laisser définir seulement par ses programmes, ouvre sur des espaces de liberté.

Vers l'indiscipline

Ce qu'il y a de remarquable dans les savoirs disciplinaires, c'est qu'ils ne disciplinent pas seulement la connaissance. Ils disciplinent également ceux qui s'en revendiquent les porteurs. Le savoir disciplinaire est disciplinant et s'adresse à une population disciplinée. Michel Foucault l'a démontré dans ses ouvrages *Les mots et les choses*[25] ou *L'Archéologie du savoir*[26]. Est-ce à dire que l'interdisciplinarité ou la multidisciplinarité qui tentent toutes deux de s'émanciper des limites des savoirs disciplinaires engendrent des savants interdisciplinés ou multidisciplinés ? La question mériterait sans doute d'être débattue.

Voici donc l'éloge d'un savoir circonstanciel, signifiant en situation, parfois impromptu, parfois utile, un savoir qui ne se préoccupe pas des limites d'une discipline, qui se déroule dans un esprit nomade tel que soutenu par Kenneth White[27].

24. Extrait d'une mélopée africaine citée dans Marc Laberge, *Autour du monde*, Montréal, Planète rebelle, 2011, p. **4**.
25. Michel Foucault, *Les mots et les choses*, Paris, Gallimard, 1966.
26. Michel Foucault, *L'Archéologie du savoir*, Paris, Gallimard, 2008 [1969].
27. Kenneth White, *L'esprit nomade*, Paris, Livre de poche, 1987.

Caractérisation de l'éducation en fonction de trois voies possibles

Espace de pensée	Moderne	Post-moderne	Pirate
Catégorie opérante	Discipline	Interdiscipline Transdiscipline	Indiscipline
Cadre de référence théorique	Science positiviste	Dialogue des savoirs Herméneutique	Nomadisme intellectuel Formes d'autodidaxie
Déroulement	Programme formel	Programme formel ou informel	Vacuité Disponibilité
Sphères de développement	Savoirs	Savoirs Savoir-faire Savoir-être Savoir-agir	Savoir-apprécier Savoir-ne pas faire Savoir laisser faire
Mode opératoire privilégié	Didactique	Pédagogie	Émergence Incidence
Lieu de prédilection	Classe	Classe alternative	Alternatives à la classe
Méthodologie privilégiée	Méthodes explicatives	Méthodes compréhensives	A-méthode Bricolage méthodologique
Résultats escomptés	Acquisition des savoirs disciplinaires	Développement de compétences transversales	Savoirs de circonstances Compétences inattendues (parfois transversales) Savoir fugitif
Type d'évaluation	Normative	Formative	Cheminative
Forme d'évaluation	Note	Commentaire	Parcours de vie

Le savoir que j'aime, que j'aime acquérir et transmettre, le savoir qui ressemble le plus à la vie telle qu'elle se comprend par bien d'autres moyens que la raison est, par nature, indisciplinaire et indiscipliné. Qu'importe alors les champs par lesquels il est d'usage d'envisager le savoir et qu'importe la discipline qui orchestre habituellement l'accès à ce savoir ! Le collage maladroit d'une certaine « interdisciplinarité » ne peut faire illusion ici. La vie ne répond pas à des disciplines et la connaissance que nous pouvons en construire en l'observant devrait également pouvoir se libérer de ces enfermements.

Empruntant la brèche ouverte par la piraterie éducative, éducateur et éduqué cheminent conjointement au gré des circonstances, « bricolent[28] » des méthodes d'appréhension de la vie d'où émergent du savoir fugitif[29], circonstanciel et des compétences inattendues, c'est-à-dire qui échappent aux intentions de l'éducateur, aux attentes d'un programme de formation, aux réformes pédagogiques. On pourrait citer la capacité de résister à une autorité injuste et à faire preuve de courage, deux exemples qui n'entrent pas dans les consignes ministérielles. L'espace ainsi créé n'est pas une construction, une addition de différents éléments jugés complémentaires. Libéré de la didactique et de la pédagogie scolaire, il puise dans l'infinie possibilité de la vacuité.

Pour faire image, je pose souvent la question suivante dans mes cours d'aïkido : qu'est-ce qu'un bol ? Il en existe des ronds, des carrés, des hauts, des courts, des rouges, des bleus, en terre, en aluminium, en plastique, etc. Mais ce qui caractérise un bol, c'est l'espace vide créé par les parois. Si ces parois sont indispensables pour créer le creux, elles n'en sont que des éléments utilitaires et ne peuvent, quelle que soit la finesse de la science utilisée pour les décrire, prétendre représenter l'essentiel, l'essentiel étant le vide laissé au milieu. Il en va ainsi des techniques d'aïkido qui incarnent des principes, mais qui ne peuvent prétendre les remplacer.

Peut-être en va-t-il de même en éducation… Les programmes scolaires et les pédagogies, quelle que soit la façon dont ils sont échafaudés, ne représentent possiblement que la partie visible, quantifiable et évaluable de l'éducation. Et si le plus important échappait à la discipline et à l'interdiscipline ? Si c'était dans l'indiscipline qu'il fallait aller chercher l'essence de l'éducation ? Au-delà des villes, des ports, des routes et des cadastres, s'étend la mer, espace sans chemin prédéterminé, espace par excellence de la liberté et de la piraterie.

Quelle sorte d'architecte envisagerait son métier comme l'art d'agencer et de dresser des murs plutôt que comme celui d'offrir

28. Joe Kincheloe, Peter McLaren et Shirley Steinberg, « Moving to the "Bricolage" », *The Sage Handbook of Qualitative Research*, n° 4, 2011.
29. Robert Hill, « Fugitive and Codified Knowledge : Implications for Communities Struggling to Control the Meaning of Local Environmental Hazards », *International Journal of Lifelong Education*, vol. 23, n° 3, 2004, p. 221-242.

des espaces laissant circuler mouvement, chaleur et lumière ? Quel éducateur bâtirait un programme éducatif sans avoir conscience qu'il définit ainsi des espaces de liberté et d'émancipation ?

J'espère que l'espace de liberté que j'ai tenté de circonscrire dans ce livre saura rafraîchir les réflexions sur le sujet complexe de l'éducation. Il n'a pas pour ambition de remplacer les approches disciplinaires, l'acquisition des savoirs et des compétences, mais bien de leur donner un nouveau souffle. Il pourrait notamment contribuer à diminuer l'intensité du rythme scolaire, à relativiser l'importance de la planification, des programmes et de l'évaluation[30]. Cet espace oublié est à l'éducation ce que le silence est au discours. Un discours est fait de mots savamment agencés, choisis avec art, mais il perd de sa force s'il ne respecte pas les pauses et les silences qui lui donnent son rythme et son souffle.

30. Voir à ce sujet l'article d'Adèle Diamond, de l'Université de Colombie-Britanique, à Vancouver, qui présente un programme scolaire « Tools of the Mind » faisant appel, entre autres, à l'inhibition (le fait de ne pas intervenir), composante des fonctions exécutives du cerveau pour l'apprentissage de la lecture notamment. Adèle Diamond, « Apprendre à apprendre » dans « L'intelligence », *Les dossiers de la recherche*, n° 34, 2009, p. 88-92.

Conclusion

Pour en finir avec les incantations et ouvrir le dialogue

Ce qui distingue mes travaux de bien d'autres dans le domaine de l'éducation est que je ne partage pas tout à fait avec eux la « croyance » dans l'institution scolaire. Les constats auxquels je suis parvenu et que j'ai exposés au premier chapitre ne sont pas d'une très grande originalité ; ils synthétisent ceux que d'autres auteurs ont déjà faits[1] et dont tout le monde est à peu près conscient. Mais ces constats m'amènent à ne plus croire en la capacité de l'institution scolaire à répondre adéquatement aux exigences éducatives d'une société. Il faut d'ailleurs toute la force incantatoire de la méthode Coué[2] pour entretenir la croyance en une école telle « qu'on la voudrait, du futur, de demain, pour un XXIe siècle… » Pour illustrer la force de cette croyance, je reprendrai ici l'appel de Jacques Salomé[3] :

1. Voir à ce sujet la websérie documentaire *La déséducation* : <http://ladeseducation.ca/>.
2. *NdÉ* : Fondée sur la suggestion et l'autohypnose, la méthode Coué, du psychologue et pharmacien français Émile Coué de la Châtaigneraie (1857-1926), est à l'origine de tout ce qu'on appelle aujourd'hui la « pensée positive ».
3. Jacques Salomé, *Minuscules aperçus sur la difficulté d'enseigner*, Paris, Albin Michel, 2004, p. 9-10.

> Il y aura un jour dans les écoles une éducation consacrée à la sauvegarde du respect de soi, des autres et de la vie sous toutes ses formes. [...] Il y aura un jour, dans les écoles, un enseignement pour apprendre aux enfants à protéger et à nourrir notre relation à l'univers. [...] Il y aura un jour la nécessité de repenser les rapports de force entre enfants et adultes et à développer plus de réciprocité et de mutualité. [...] Il y aura un mouvement plus profond qu'un élan, plus large qu'un envol, plus généreux qu'une promesse pour développer des bases communes permettant d'échanger, de partager sans s'aliéner, sans se violenter[4].

« Il y aura... » Oui, mais quand ? Sommes-nous en train d'écouter une berceuse qui chanterait les attraits d'une fiction nécessaire ? Nous l'avons vu, les nouvelles radicalités[5] sont lasses d'attendre, suspendues à une promesse. Nous voulons pour nos enfants liberté et bonheur, pas dans un hypothétique lendemain qui chante, ou je ne sais quel au-delà, mais ici, maintenant et entre nous. Et en attendant l'avènement de cette belle idée avancée par Salomé, n'est-il pas possible de tenter d'autres chemins, d'autres voies, d'autres perspectives que la proposition scolaire ?

Henri Laborit, à qui l'on demandait quelle serait la meilleure façon d'éduquer les enfants, répondit : « Si vous croisez quelqu'un qui prétend savoir comment éduquer les enfants, je vous conseille de ne pas lui confier les vôtres[6]. » La complexité de la tâche éducative exige sans doute le dialogue des pédagogies, la diversité des approches et des stratégies, des contextes et des acteurs, un éventail des visions éducatives. Toute réponse unique est d'emblée condamnée à échouer à répondre aux aspirations d'une population nécessairement hétérogène. À ce constat, on peut en superposer un autre : les gouvernements ne soutiennent que les initiatives éducatives dont ils gardent le contrôle, le plus souvent sous le couvert de l'institution scolaire. Et même si l'école abrite une grande diversité de pratiques, les quatre murs de la classe restent la norme incompressible au-delà desquels l'appui politique et financier des gouvernements s'estompe. Dans ces conditions, comment promouvoir véritablement la

4. *Ibid.*
5. Florence Aubenas et Miguel Benasayag, *Résister, c'est créer*, Paris, La Découverte, 2002.
6. Henri Laborit, *Éloge de la fuite*, Paris, Éditions Robert Laffont, 1976, p. 60.

diversité pédagogique? Ne perdons pas de vue qu'au Québec, les écoles alternatives font partie des commissions scolaires, ce qui amoindrit leur caractère « alternatif ». Les parents qui souhaitent assumer pleinement l'éducation de leurs enfants savent qu'ils s'aventurent sur les routes de la piraterie, qu'ils ne recevront ni soutien ni appui de la part des autorités et qu'ils devront au contraire rendre des comptes. Ils sont donc, comme tout pirate, condamnés à l'excellence. Mais c'est cette exigence qui donne à leur initiative une utilité sociale particulière. Inspirés, ils deviennent inspirateurs. Ils constituent une force de contre-pouvoir en développant une expérience de contre-savoir-faire pédagogique qui pourrait, sous condition d'un dialogue critique, contribuer à l'amélioration du système institutionnel. Comme l'écrit Lapouge:

> La morale, pour une fois, est sauve: c'est bien le meilleur, le plus consciencieux, le plus compétent, le plus généreux et le plus téméraire – c'est à dire le pirate – qui l'emporte. Les États finissent par entendre la leçon. Les grands forbans ont poussé l'Angleterre du XVII[e] siècle à réformer sa marine. [...] Les pirates ont instruit les hommes d'État anglais. Ceux-ci ont compris que si l'on désire un service de qualité, il faut fournir des outils adaptés et traiter de manière humaine le personnel que l'on emploie[7].

L'excellence pourrait ainsi devenir un défi réciproque et co-constructif. Chacun a besoin de l'autre pour prendre sa propre mesure. L'institution éducative et les initiatives alternatives sont les deux facettes d'une même préoccupation: l'une, éclairée par l'immensité de son déploiement et ses prérogatives, et l'autre, obscure par son caractère alternatif et parfois clandestin.

À la réflexion, il est vain et sans doute injuste de reprocher aux établissements scolaires de ne pas être des espaces libres ou démocratiques, ouverts sur le monde et favorisant la relation de l'enfant avec son environnement naturel et la diversité sociale. Ce serait comme reprocher à une usine de ne pas être un centre de loisirs, à une caserne de ne pas être un lieu de recueillement. Ces lieux sont parfaitement adaptés aux missions qu'ils se sont données. À l'école, les lieux favorisent la discipline, le contrôle et

7. Gilles Lapouge, *Les Pirates, forbans, flibustiers et autres gueux des mers*, Paris, Payot, 1987, p. 180.

la transmission des connaissances. C'est donc bien dans son organisation, dans ses pratiques, dans les relations qu'elle favorise, dans le partage du pouvoir qu'elle établit et dans l'environnement qu'elle promeut, qu'il faut aller chercher les finalités inavouées de l'école, bien plus que dans ses déclarations. Le rapport au monde tel qu'il se donne à vivre à l'école est tributaire des gestes déployés par ses acteurs et des environnements offerts. Le reste est littérature.

Voilà donc la formidable et périlleuse aventure qui s'offre à nous. Jugeant qu'il est temps de reconnaître les atouts, les apports et les avantages, mais également les limites et les enjeux d'une éducation libérée du contexte scolaire, j'ai choisi d'encourager l'inventivité écosociale, de soutenir des formes éducatives propices à l'émancipation des enfants et d'inciter les pouvoirs politiques à appuyer et même à promouvoir ces types d'éducation aujourd'hui marginalisés.

Contribuer à établir les fondements d'une éducation sans école servira, je l'espère, à alimenter la réflexion sur les liens qui unissent une population à ses institutions éducatives et sur la fonction éducative de nos sociétés. Puisse cet ouvrage ouvrir des perspectives d'enrichissement des pratiques d'accompagnement des enfants dans leur apprentissage d'être au monde, avec ou sans école.

Bibliographie

Argod, Pascale. « Du carnet de bord au carnet de voyage, la pédagogie documentaire au Centre de documentation et d'information », *Éducation relative à l'environnement. Regards – Recherches – Réflexions*, vol. 6, 2007, p. 205-210.

Attali, Jacques. *L'homme nomade*, Paris, Fayard, 2003.

Aubenas, Florence et Miguel Benasayag. *Résister, c'est créer*, Paris, La Découverte, 2002.

Bachelart, Dominique. « Anthropologie du sensible : apport de l'éthique de la sollicitude à l'égard du monde "non-humain" », *Éducation relative à l'environnement. Regards – Recherches – Réflexions*, vol. 8, 2009, p. 35-55.

Baillargeon, Normand. *Éducation et liberté*, Montréal, Lux, 2005.

Bateson, Gregory et Margareth Mead. *Balinese Characters : A Photographic Analysis*, New York, New York Academy of Sciences, 1942.

Beaulieu, Victor-Lévy. « Tolstoï », *Le Devoir*, 20 novembre 2010.

Bertrand, Yves et Paul Valois. *Fondements éducatifs pour une nouvelle société*, Montréal, Éditions Nouvelles, 1999.

Berryman, Thomas. *Éco-ontogenèse et éducation. Les relations à l'environnement dans le développement humain et leur prise en compte en éducation relative à l'environnement durant la petite enfance, l'enfance et l'adolescence*, mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal, 2002.

Berryman, Thomas. *Dans quel cosmos introduisons-nous nos enfants ? Enjeux de l'institutionnalisation de l'éducation relative à l'environnement dans la formation initiale à l'enseignement primaire*, thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal, 2007.

BERTAUX, Daniel. *Le récit de vie*, Paris, Armand Colin, 2006.

BOOKCHIN, Murray. *Pour une société écologique*, Paris, Christian Bourgois Éditeur, 1976.

BOULOUIS, Gaston. *Dichas del Roergue*, Rodez, Lo grelh Roergàs, 1990.

BOURDIEU, Pierre et Jean-Claude Passeron. *La reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit, 1970.

BOUTIN, Gérald. *La recherche qualitative. Fondements et pratiques*, Montréal, Éditions Nouvelles, 1996.

BOUTIN, Gérald. *L'entretien de recherche qualitatif*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2006.

BOUTIN, Gérald et Anne-Marie LAMARRE. *Analyse réflexive*, Université du Québec à Montréal, 2011, <www.uquebec.ca/dernier-stage/analyse_reflexive.htm>.

BOUVIER, Nicolas. *L'usage du monde*, Paris, Petite bibliothèque Payot, 2001.

BRABANT, Christine. *L'éducation à domicile au Québec. Les raisons du choix des parents et les principales caractéristiques sociodémographiques des familles*, mémoire de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, 2004.

BRÉANT, Françoise. « Entre sujet de l'inconscient et sujet social – Pour un réveil de l'imagination radicale », *Éducation relative à l'environnement. Regards – Recherches – Réflexions*, vol. 7, 2008, p. 199-220.

BRICMONT, Jean et Julie FRANCK. *Chomsky*, Paris, Éditions de l'Herne, 2007.

BUISSON, Benjamin. « Scholastique », dans Ferdinand BUISSON (dir.), *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette, 1911, <www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php ?id=3605>.

CAOUETTE, Charles E. *Éduquer. Pour la vie!*, Montréal, Écosociété, 1997.

CARDINAL, François. *Perdus sans la nature. Pourquoi les jeunes ne jouent plus dehors et comment y remédier*, 2010, Montréal, Québec Amérique, 2010.

CASTORIADIS, Cornelius. « Figures du pensable », *Les carrefours du Labyrinthe VI*, Paris, Seuil, 1999.

CHAMPLAIN, Samuel de. *Voyage au Canada*, Paris, Gallimard, 2010, p. 133-200.

COBB, Edith. *The Ecology of Imagination in Childhood*, New York, Colombia University Press, 1977.

COTTEREAU, Dominique. *Alterner pour apprendre*, Montpellier, Réseau École et Nature, 1997.

COTTEREAU, Dominique. *Chemins de l'imaginaire*, La Caunette, Babio, 1999.

COUSIN, Anne-Marie. *Le goût du voyage*, Evreux, Mercure de France, 2008.

DARWIN, Charles. *L'expression des émotions chez l'homme et les animaux*, Paris, Rivages Poche, 2001.

DEL VASTO, Lanza. *Principes et préceptes du retour à l'évidence*, Paris, Denoël, 1945.

DESCOLA, Philippe. *Par delà nature et culture*, Paris, Gallimard, 2005.

DO OR DIE (collectif). *Bastions pirates. Petite histoire libertaire de la piraterie*, Montréal, Lux, 2009.

DUBÉ, Ellen. *Croyances de parents québécois en rapport avec leur décision de faire «l'école à la maison»*, mémoire de maîtrise, Université Laval, 2004.

ÉCOLE ET NATURE (collectif). *Regards d'ici et d'ailleurs. Quand l'éducation à l'environnement explore les liens que tout peuple tisse avec la nature*, Montpellier, Réseau École et Nature, 2011.

EDWARDS, Betty. *Dessiner grâce au cerveau droit,* Hayen, Éditions Mardaga, 2004.

EPSTEIN, Jean et Chloé Radiguet. *L'explorateur nu*, Paris, Éditions universitaires, 1999 [1982].

ESPINASSOUS, Louis. *Pour une éducation buissonnière*, Paris, Éditions Hesse, 2010.

ÉTIENNE, Richard. *Aspects théoriques et pratiques du changement en éducation scolaire. Apories et difficultés des démarches transformatrices dans les systèmes éducatifs*, Sarrebruck, Éditions universitaires européennes, 2010.

FABRE, Daniel et Jacques LACROIX. *Communautés du Sud*, vol. 1 et 2, Paris, Union Générale d'Édition, 1975.

FALET, René. «Allez, Georges Brassens!», *Le Canard enchaîné*, 29 avril 1953.

FERRY, Jules. «Quand Clémenceau répondait à Jules Ferry», *Le Monde diplomatique*, octobre 2001, p. 17-18.

FEYERABEND, Paul. *Contre la méthode. Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*, Paris, Seuil, 1979.

FOTINAS, Constantin. *Le Tao de l'éducation*, Montréal, Libre Expression, 1990.

FOUCAULT, Michel. *Les mots et les choses*, Paris, Gallimard, 1966.

FOUCAULT, Michel. *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard, 2009 [1975].

FOUCAULT, Michel. *Archéologie du savoir*, Paris, Gallimard, 2008 [1969].

FREINET, Célestin. *Pour l'école du peuple*, Paris, Petite collection Maspero, 1969.

FREIRE, Paulo. *Pédagogie des opprimés*, Paris, Petite collection Maspero, 1974.

FROMM, Erich. *La peur de la liberté*, Lyon, Parangon, 2010.

GAL, Roger. *Histoire de l'éducation*, coll. « Que sais-je ? », Paris, PUF, 1961.

GAGNON, Yves-Chantal. *L'étude de cas comme méthode de recherche*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2005.

GAUTHIER, Benoît. *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2009.

GAY, Thomas. *L'indispensable de la sociologie*, Paris, Studyrama, 2006.

GOLDSMITH, Edouard. *Le Tao de l'écologie. Une vision écologique du monde*, Monaco, Éditions du Rocher, 2002.

GRALL, Arnaud. *L'alternative nomade*, Actes du colloque « Environnements, Cultures et Développements », Niort (France), IFREE-ORE, 2002.

GROS, Frédéric. *Marcher, une philosophie*, Paris, Carnets nord, 2009.

GROSSMANN, Sophie. « Tissages de pagnes : construction identitaire et transcolonialité », *Revue internationale de psychosociologie*, vol. 9, 2003, p. 53-66.

GUEX, Francois. *Histoire de l'instruction et de l'éducation*, Lausanne, Librairie Payot, 1906.

HAMEL, Jacques. *Précis d'épistémologie de la sociologie*, Montréal, L'Harmattan, 1997.

HAMILTON, Richard-F. *L'époque bourgeoise. Marx et Engels sur la Grande-Bretagne, la France et l'Allemagne*, Chapel Hill, UNC Press Books, 1991.

HILL, Robert. « Fugitive and Codified Knowledge : Implications for Communities Struggling to Control the Meaning of Local Environmental Hazards », *International Journal of Lifelong Education*, vol. 23, n° 3, 2004, p. 221-242.

HONORÉ, Carl. *Manifeste pour une enfance heureuse*, Paris, Marabout, 2008.

HONORÉ, Carl. « L'école en burn-out ? », *Voir*, 20 août 2009, p. 93.

HOUSSAYE, Jean. *Théorie et pratique de l'éducation scolaire. Le triangle pédagogique*, vol. 1, Berne, Peter Lang, 1988.

HOUSSAYE, Jean, Michel SOËTARD *et al. Manifeste pour les pédagogues*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2002.

HUMBOLDT, Alexander Von. *The Limits of State Action*, Indianapolis, J. W. Barrow, 1993.

ILLICH, Ivan. *Œuvres complètes*, vol. 1, Paris, Fayard, 2004, p. 39-377 et 451-576.

ITARD, Jean. *Mémoires et rapports sur Victor de l'Aveyron*, coll. numérique « Les classiques des sciences sociales », Chicoutimi, UQAC, <http://classiques.uqac.ca/classiques/itard_jean/victor_de_l_Aveyron/victor.html>.

JONNAERT, Philippe. *Compétences et socioconstructivisme*, Bruxelles, De Boeck, 2002.

KINCHELOE, Joe, Peter MCLAREN et Shirley STEINBERG. « Moving to the "Bricolage" », *The Sage Handbook of Qualitative Research*, n° 4, 2011.

KNUDTSEN, Peter et David SUZUKI. *La sagesse des anciens*, Monaco, Éditions du Rocher, 1997.

LABERGE, Marc. *Autour du monde*, Montréal, Planète rebelle, 2011.

LACARRIÈRE, Jacques. *Chemin faisant*, Paris, Fayard, 1977.

LAPOUGE, Gilles. *Les Pirates, forbans, flibustiers et autres gueux des mers*, Paris, Éditions Payot, 1987.

LASSEUR, Maud. « Tintin : une Hergéographie ? », *Les cafés géographiques*, 23 octobre 2001, < http://cafe-geo.net/tag/maud-lasseur/>.

La Toupie.org. « Définition d'émancipation », *Toupictionnaire : le dictionnaire de la politique*, <www.toupie.org/Dictionnaire/Emancipation.htm>.

LE BRIS, Michel. *D'or, de rêve et de sang. L'épopée de la flibuste 1494-1588*, Paris, Hachette, 2001.

LEGENDRE, Rénald. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin, 2005.

LENOIR, Hugues. « Propos sur l'éducation libertaire », Hors-série, *Le Monde libertaire*, n° 15, 28 juillet-25 septembre 2000.

LERMINA, Jacques. *ABC du libertaire*, Paris, Mille et une nuits, 2004.

LEVI-STRAUSS, Claude. *Tristes tropiques*, Paris, Plon, 1990.

LINES, Patricia. « M. Homeschooling Comes of Age », *The Public Interest*, 2000, p. 74-85.

LOUV, Richard. *Last Child in the Woods : Save our Children from Nature Deficit Disorder*, New York, Algonquin Books of Chapel Hill, 2008.

LOUV, Richard. « A Walk in the Woods : Rights or Privilege ? », *Orion Magazine*, mars-avril 2009, <www.orionmagazine.org/index.php/articles/article/4401/>.

MALAURIE, Jean. *Les derniers rois de Thulé*, Paris, Plon, 1989.

MAYBERRY, Maralee. « Home-Based Education in the United States : Demographics, Motivations and Educational Implication », *Educational Review*, vol. 41, n° 2, 1989, p. 171-180.

MCLUHAN, Teresa Carolyn et Edward SHERIFF CURTIS. *Pieds nus sur la Terre sacrée*, Paris, Denoël, 1974.

MERRIAM, Sharran B. *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*, San Francisco, Jossey-Bass, 1998.

MICHEL, Franck. *Routes. Éloge de l'autonomadie. Une anthropologie du voyage, du nomadisme et de l'autonomie*, Québec, PUL, 2009.

MONTAGNER, Hubert. « Chronobiologie, chronopsychologie et ergonomie à l'école », *Résonances*, n° 7, mars 2003.

MOREAU, Jean-Pierre. *Une histoire des pirates. Des mers du Sud à Hollywood*, Paris, Éditions Tallandier, 2006.

MORIN, Edgar. *Les sept savoirs essentiels à l'éducation du futur*, Paris, Seuil, 2000.

MORIN, Edgar. « Éloge de la métamorphose », *Le Monde*, 10 janvier 2010, p. 23.

NOT, Louis. *Les pédagogies de la connaissance*, Toulouse, Privat, 1988.

ORELLANA, Isabel. *La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement : signification, dynamiques et enjeux*, thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal, 2002.

PARDO, Thierry. *Héritages buissonniers. Éléments d'ethnopédagogie pour l'éducation relative à l'environnement*, Lacaunette, Éditions Babio, 2002.

PARDO, Thierry. « L'ethnopédagogie : un nouveau regard sur le développement en éducation relative à l'environnement », *Éducation relative à l'environnement. Regards – Recherches – Réflexions*, vol. 4, 2003, p. 263-268.

PARDO, Thierry. « À l'école de la république française », *Éducation relative à l'environnement. Regards – Recherches – Réflexions,* vol. 7, 2008, 255-266.

PARDO, Thierry. *Étude des pratiques éducatives d'« éducation à domicile ». Vers une éco-éducation*, mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, 2009.

PARDO, Thierry. « L'éducation relative à l'éco-alimentation au Jardin des Premières Nations », *Éducation et francophonie,* vol. 37, nº 2, automne 2009, p. 173-185.

PARDO, Thierry (dir.). *Contes verts pour une planète bleue*, Montréal, Éditions Michel Brûlé, 2009.

PARDO, Thierry. « Fondements et pratiques d'une éducation non scolaire : le temps de la piraterie éducative », *Éducation relative à l'environnement. Regards – Recherches – Réflexions*, vol. 9, 2010-2011, p. 117-136.

PARDO, Thierry et Laurie CARDONNEL. *La pédagogie de l'ailleurs ou pourquoi voyager avec ses enfants*, Montréal, Éditions Michel Brûlé, 2011.

PENNAC, Daniel. *Chagrin d'école*, Paris, Gallimard, 2007.

PHILIPPOT, Anne. « Des actions en faveur de la nature dans les cours d'école : un levier pertinent pour mieux vivre ensemble dans une démarche d'établissement "vers un développement durable" », *Éducation et francophonie,* vol. 37, nº 2, automne 2009, p. 79-97.

PIAGET, Jean. *La construction du réel chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1936.

PIAGET, Jean et Bärbel Inhelder. *La psychologie de l'enfant*, Paris, PUF, 2006.

PIETTE, Albert. « La photographie comme mode de connaissance anthropologique », *Terrain*, nº 18, mars 1992, p. 129-136.

PIETTE, Albert. « Être anthropologue à l'état pratique », *Ethnographiques. org*, nº 18, juin 2009, <www.ethnographiques.org/2009/Piette>.

PINEAU, Gaston. *Habiter la Terre. Écoformation terrestre pour une conscience planétaire*, Paris, L'Harmattan, 2005.

PIRAT, Bertrand. « Enseigner et évaluer les compétences documentaires : un objectif possible du carnet de bord des TPE », *InterCDI,* nº 180, 2002, p. 6-7.

POIRIER, Pierre. *Une étude des phénomènes de l'autorité et du leadership en administration scolaire*, thèse de doctorat, Université d'Ottawa, 1973.

POPPER, Karl. *La connaissance objective*, Paris, Flammarion, 1998.

PREMACK, David. « Il faut changer les bases de l'enseignement », entretien par M.-L. Théodule, *Les dossiers de la recherche*, nº 34, février 2009, p. 68-72.

PRETTY, Jules, Caroline Angus, Madeleine Bain *et al. Nature, Childhood, Health and Life Pathways*, Interdisciplinary Centre for Environment and Society Occasional Paper 2009-02, Université d'Essex, 2009.

RAFFAN, James. *La nature nourricière : une étude du potentiel d'apprentissage dans les cours d'école.* Le coffre à outils d'Evergreen. Evergreen et Toyota Canada inc., 2002.

RAHNEMA, Majid. « Twenty-Six Years Later ; Ivan Illich in conversation with Majid Rahnema », *The Post-development Reader*, Londres, Zed Books, 1997.

RAMSEIER, Mikhaïl W. *La voile noire des pirates. Aventuriers des Caraïbes et de l'océan Indien*, Lausanne, Favre, 2006.

RENAUX, Alain. *Le savoir en herbe*, Montpellier, Presses du Languedoc, 1998.

RIST, Gilbert. *Le développement. Histoire d'une croyance occidentale*, Paris, Presses de Sciences Po, 1997.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Émile ou l'éducation*, Paris, Le Monde/Flammarion, 2010 [1762].

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *Le Petit Prince*, Paris, Gallimard, 1999.

SALOMÉ, Jacques. *Minuscules aperçus sur la difficulté d'enseigner*, Paris, Albin Michel, 2004.

SAUVÉ, Lucie. *Éléments d'une théorie du design pédagogique en éducation relative à l'environnement. Élaboration d'un supramodèle pédagogique*, thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal, 1992.

SAUVÉ, Lucie. *Pour une éducation relative à l'environnement*, Montréal, Guérin Éditeur, 1997.

SAUVÉ, Lucie. « Sustainable Development in Education : Consensus as an Ethical Issue », dans William SCOTT et Stephen GOUGH (dir.), *Key Issues*

in Lifelong Learning and Sustainability: A Critical Review, Londres, Routledge, 2002.

SAUVÉ, Lucie. *Courants et modèles d'intervention en éducation relative à l'environnement. Module 5, Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale*, Montréal, Les Publications ERE-UQAM, 2003.

SAUVÉ, Lucie, Hélène GODMAIRE, Marie SAINT-ARNAUD *et al.* « Regards croisés sur une éducation relative à l'environnement en milieu autochtone », *Recherches amérindiennes au Québec*, vol. 35, nº 3, 2005, p. 85-94.

SAUVÉ, Lucie. « Regards sur l'éducation relative à l'environnement » dans Jean-Yves Vilcot, *Vers une éducation à l'environnement au développement durable. Démarches et outils à travers les disciplines*, Amiens, Centre régional de documentation pédagogique du CRDP d'Amiens, 2007, p. 62-63.

SAUVÉ, Lucie. « Vivre ensemble sur Terre : Enjeux contemporains d'une éducation relative à l'environnement », *Éducation et francophonie,* vol. 37, nº 2, automne 2009, p. 1-10.

SAUVÉ, Lucie et Isabel ORELLANA. « Conjuguer rigueur, équité, créativité et amour : l'exigence de la criticité en éducation relative à l'environnement », *Éducation relative à l'environnement. Regards – Recherches – Réflexions,* vol. 7, 2008, p. 7-20.

SERRES, Michel. *Le Tiers-Instruit*, Paris, Gallimard, 1991.

SHEPARD, Paul, *Nature and Madness*, San Francisco, Sierra Club Books, 1982.

SOBEL, David. *Childhood and Nature: Design Principles for Educators*, Portland, Stenhouse Publishers, 2008.

STERN, André. *Et je ne suis jamais allé à l'école. Histoire d'une enfance heureuse*, Arles, Actes Sud, 2011.

TALEB, Mohamed. « L'éducation relative à l'environnement contre la modernité capitaliste : une contribution politique au réenchantement du monde », *Éducation relative à l'environnement. Regards – Recherches – Réflexions,* vol. 7, 2008, p. 277-289.

TAMURA, Nobuyoshi. *Aïkido*, Marseille, ouvrage non publié, 1986.

THÉSÉE, Gina, Nicole CARIGNAN et Paul R. CARR. *Les faces cachées de l'interculturel. De la rencontre des porteurs de cultures*, Paris, L'Harmattan, 2010.

THOREAU, Henry-David. *Journal 1837-1860*, Paris, Éditions Terrail, 2005.

THOREAU, Henry-David. *Les pommiers sauvages*, Bordeaux, Finitude, 2009.

TWAIN, Mark. *Les aventures de Tom Sawyer*, Paris, Flammarion, 1996.

VAN DER MAREN, Jean-Marie. *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1995.

VAN DER MAREN, Jean-Marie. *La recherche appliquée en pédagogie,* Paris/Bruxelles, De Boeck, 1999.

VAN GALEN, Jane. « Ideology, Curriculum and Pedagogy in Home Education », *Education and Urban Society*, vol. 21, nº 1, 1988, p. 52-68.

VAN GALEN, Jane. « Explaining Home Education : Parents' Accounts of their Decision to Teach their own Children », *The Urban Review,* vol. 19, nº 3, 1987, p. 161-177.

WHITE, Kenneth. *L'esprit nomade*, Paris, Livre de poche, 1987.

WHITE, Kenneth. *Le plateau de l'albatros*, Paris, Grasset, 1994.

WHITE, Kenneth. « Introduction à la géopoétique. Quelques textes fondateurs », *Geopoetique.net*, <www.geopoetique.net/archipel_fr/institut/introgeopoetique/index.html>.

Faites circuler nos livres.
Discutez-en avec d'autres personnes.

Si vous avez des commentaires, faites-les-nous parvenir ;
nous les communiquerons avec plaisir aux auteur.e.s
et à notre comité éditorial.

écosociété

Les Éditions Écosociété
C.P. 32 052, comptoir Saint-André
Montréal (Québec) H2L 4Y5
ecosociete@ecosociete.org
www.ecosociete.org

Nos diffuseurs

Canada
Diffusion Dimedia inc.
Tél. : (514) 336-3941
general@dimedia.qc.ca

France et Belgique
DG Diffusion
Tél. : 05 61 000 999
dg@dgdiffusion.com

Suisse
Servidis S.A
Tél. : 022 960 95 25
commandes@servidis.ch

AUJOURD'HUI, LES MOTS « éducation » et « école » sont devenus quasiment synonymes. Pourtant, l'école ne représente qu'une infime partie de l'histoire de l'éducation. Comment cet amalgame a-t-il pu se produire? Pourquoi en sommes-nous arrivés à croire que l'éducation de nos enfants devait relever de la responsabilité de l'État? Quelles logiques sont à l'œuvre derrière cette vaste entreprise de normalisation des masses?

Une éducation sans école, qui se présente comme une longue lettre à Ivan Illich, porte un regard critique sur l'institutionnalisation de l'éducation. À la lumière des grandes théories de la pédagogie (Sébastien Faure, Célestin Freinet, Edgard Morin, David Sobel...), Thierry Pardo soutient que les parents sont souvent les mieux placés pour éduquer leurs enfants et il examine diverses alternatives éducatives : la transmission du savoir dans les sociétés traditionnelles et autochtones, « l'éducation à domicile » (*unschooling*) et celle prodiguée par le biais du voyage.

Cet ouvrage au souffle poétique et libertaire est traversé par la métaphore du pirate, alliance de l'imagination et de la révolte, de l'utopie et de l'aventure. Sa proposition, inscrite dans le champ de l'éducation relative à l'environnement, s'appuie notamment sur le contact avec la nature et l'insertion dans un réseau social fécond.

Lui-même père de deux enfants qu'il éduque « à domicile », l'auteur ne donne ici aucun chèque en blanc aux familles et ne formule nulle critique à l'endroit des enseignants, qu'il tient au contraire pour « seuls remparts à l'implacable traitement scolaire ». Il cherche plutôt à susciter une réflexion plus large sur le « consensus scolaire » afin de réinventer une éducation hors des murs de l'école.

Titulaire d'un doctorat en éducation, Thierry Pardo est spécialiste des alternatives éducatives et parcourt le monde en famille pour présenter les apports d'une posture libertaire. Auteur et conférencier, il est également chercheur indépendant associé à l'Université du Québec à Montréal.